



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES

**PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS NO CONTEXTO DE
BERÇÁRIO REGISTRADAS NOS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DE
BEBÊS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO EM UMA UNIDADE DE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM-PARÁ**

BELÉM-PA
2024

MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES

**PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS NO CONTEXTO DE
BERÇÁRIO REGISTRADAS NOS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DE
BEBÊS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO EM UMA UNIDADE DE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM-PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

Belém-Pará
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S676p Soares, Miriam Aida da Silva.
Práticas Curriculares de professoras no contexto de berçário registradas nos documentos pedagógicos de bebês com desenvolvimento atípico em uma unidade de educação infantil em Belém-Pará / Miriam Aida da Silva Soares. — 2024.
124 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2024.
1. Prática Curricular. 2. Educação Inclusiva. 3. Bebês com Desenvolvimento Atípico. 4. Documentação Pedagógica. 5. Berçário. I. Título.

CDD 370

MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES

**PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS NO CONTEXTO DE BERÇÁRIO
REGISTRADAS NOS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DE BEBÊS COM
DESENVOLVIMENTO ATÍPICO EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EM BELÉM-PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em: 26/ 06/ 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita
Orientadora- PPEB/NEB/UFPA

Prof.^a Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu
Examinador Externo- UFGD

Prof.^a Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha
Examinador Interno- PPEB/NEB/UFPA

Belém-PA
2024

À minha família, minha base em qualquer circunstância, pelo apoio incondicional nessa caminhada e por tanto amor a mim dispensado. A cada bebê com quem convivi em minha prática profissional, os quais, nas singularidades de seus gestos, me mobilizaram à busca de me constituir um ser humano mais sensível.

AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada tão difícil tenho muitos agradecimentos a fazer, pois sou consciente de que sozinha não conseguiria chegar até onde cheguei.

Agradeço a Deus, pela sua graça em minha vida, por me permitir viver este momento tão singular, de grandes desafios, mas de muitas aprendizagens.

À Universidade Federal do Pará, em especial ao Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB, no qual tive a oportunidade de estudar por dois ricos anos e que me possibilitou acessar informações que desconhecia, permitindo que eu vivenciasse esse período que certamente me modificou sobremaneira.

À minha querida professora orientadora Dra. Amélia Mesquita, que sempre de forma muito atenciosa me acolheu e com a qual tive o privilégio de compartilhar esses dois anos de estudos intensos e de muitos aprendizados. Não a conhecia pessoalmente, mas tive o prazer de poder constatar o quão incrível é, enquanto ser humano. Seus questionamentos, direcionamentos e ensinamentos foram essenciais para minha investigação e para meu crescimento intelectual. Gratidão pelas oportunidades e desafios propostos no decorrer do curso, estes certamente me mobilizaram na busca de minha constituição enquanto pesquisadora.

Aos professores do programa de Mestrado do PPEB, por todos os momentos de aprendizados compartilhados ao longo do curso, em especial à professora Dra. Émina Santos e o professor Dr. Genylton Rocha pelas contribuições tão relevantes no decorrer da elaboração deste estudo.

Aos avaliadores da banca examinadora, em especial ao professor Washington Nozu, pela disponibilidade em contribuir com esta investigação.

À minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência. Vocês foram meus maiores incentivadores dia após dia.

À minha mãe que como uma mulher lutadora me criou e me ensinou a ir em busca dos meus sonhos, sempre com humildade e respeito a todos que me cercam.

Ao meu esposo, por tanto amor e cuidado a mim dispensados, por ter sido o meu incentivo diário, acreditando em mim de maneira incondicional, em todo esse período de dois anos, repetindo as frases “você consegue!” “Eu acredito em você!” “Tenho orgulho de você!” Essa constância em nossa rotina, acredite, fizeram toda a diferença!

Ao meu filho Eduardo, tão amoroso, incentivando-me a estudar para o processo seletivo e, após minha aprovação, sempre preocupado em me ajudar, tornando-se meu

ajudante nos gráficos, sendo sempre um incentivador companheiro. Suas partilhas diárias me acrescentaram muito e me encorajaram a permanecer na busca por este sonho.

Ao meu filho Leonardo, meu chicletinho! Sempre atencioso comigo e muito atento aos meus dias de angústia. Suas palavras inocentes e sábias marcaram minha trajetória e me encorajaram a perseverar. Obrigada pela companhia em parte de algumas das muitas madrugadas que passei, sua frase de todos os dias me fortaleceu a continuar e a nunca fazer de qualquer jeito.

Aos meus tios e primas, que vibram com minhas conquistas e demonstram alegria ao ver meu caminhar.

Às minhas amigas do grupo da gestão, Amanda, Flávia, Patrícia que me incentivaram a permanecer firme nesta caminhada, em especial a minha amiga Carlene Sibebe, sua companhia e amizade em todas as etapas do processo seletivo, da não aprovação até a aprovação foram fundamentais para que eu conseguisse acreditar que este sonho seria possível.

Ao grupo de trabalho da Unidade de Educação Infantil - UEI Wilson Bahia de Souza, que tanto me ensinou nos anos em que atuei como docente e como gestora, este foi fundamental para a busca da pesquisadora de que venho me constituindo. Em especial, meu agradecimento segue às companheiras de trabalho que se tornaram amigas, Elaine e Sandra, as quais me acolheram e com suas palavras de carinho e incentivo me motivaram a ir em busca deste sonho.

À atual gestora da UEI Wilson Bahia, a professora Marita, pela parceria no período da pesquisa, e às servidoras e amigas Rodrigues Batista e Rizolene Cordovil pela disponibilidade em contribuir com o levantamento dos documentos necessários à pesquisa.

Aos meus amigos de trabalho da Diretoria de Educação - DIED, que me acompanharam nos momentos decisivos de elaboração de projeto, estudos para aprovação no programa, e ajuda com as correções do trabalho, a força e as palavras de incentivo me encorajaram a continuar. Agradeço de forma especial à minha amiga Kátia Tavares pelos abraços que me acalentavam nos dias em que achava que não conseguiria.

À turma de 2022 pelas trocas e conhecimentos obtidos no decorrer das disciplinas.

Ao grupo de amigas do mestrado, Fabíola e Maria Paula pelas risadas, trocas, companheirismo e pela força no decorrer do percurso. A presença de vocês foi determinante para meu caminhar mais firme durante esses dois anos. Agradeço em especial à minha amiga Ivoneide Brito, que me acompanhou e incentivou mesmo antes de fazermos parte da mesma turma, dando-me força com seu jeito tão singelo e amoroso; à Ana Shirley, por sempre estar

tão disposta a contribuir comigo nessa caminhada e à Gesikelle, que compartilhou comigo muitos momentos nesse período, os quais me ajudaram significativamente.

À professora Dra. Celi Bahia, que me encorajou a ir em busca de um conhecimento mais elaborado, incentivando-me a não desistir dessa busca. Suas falas nas formações e nas conversas no corredor da creche me marcaram e me impulsionaram neste movimento.

Aos vários sujeitos que aqui não estão listados, mas fizeram parte de minha atuação profissional, as vivências obtidas com cada um dos que me ajudaram na constituição de quem sou, me mostrando que eu precisava ir em busca de mais aprendizagens.

Às muitas pessoas especiais que fazem parte de minha vida e cujos nomes eu não conseguiria listar todos, vocês realmente fazem a diferença nessa busca por me tornar quem procuro me constituir.

Reflexos de mim

Antes de te conhecer,
Meus olhos não alcançavam
A potência do teu ser.
Na limitação de quem eu era,
Concebia-te incapaz,
Solo infértil em que nada se
produzia.
Meu ser equivocado,
Nesta deficiência de sentir,
Reduzia as tuas inventivas atitudes
Para disfarçar os muros levantados
Por minha débil ignorância.
Sem acaso que tudo explicasse,
Surgiste em meu caminho
Para a generosa convivência
Dos aprendizados constantes
Que se materializam na escola.
Deste luz ao meu olhar
E te vi potente, criativo, inventivo,
Avançar em saberes tantos,
Inquietos e desejosos de acontecer
Num oceano de possibilidades.
Mudaste?
Sim, mas não a ti
Que sempre estiveste aí,
Nesta grandeza infinita.
Mudaste a mim,
Aprendiz neste cotidiano de ensinar.
Kátia Tavares da Cunha

RESUMO

Esta se situa na temática do currículo da Educação Infantil no contexto da educação inclusiva e tem como objeto de investigação as práticas curriculares de professoras no contexto de berçário com bebês com desenvolvimento atípico em uma Unidade de Educação Infantil em Belém do Pará. Tem por objetivo analisar as singularidades que constituíram as práticas curriculares das professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza diante da presença de bebês com desenvolvimento atípico registradas nas documentações pedagógicas. Como problema de investigação a pesquisa se propôs a responder, de acordo com os registros oriundos da documentação pedagógica, que singularidades constituíram as práticas curriculares produzidas pelas professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza diante da presença de bebês com desenvolvimento atípico? O problema se desdobrou em duas questões norteadoras: 1. O que as professoras registraram sobre suas práticas curriculares na interação com bebês com desenvolvimento atípico em turmas de berçário? 2. Que linguagens as professoras do berçário priorizaram em suas práticas para trabalharem junto aos bebês com desenvolvimento atípico? Trata-se de uma pesquisa desenvolvida em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como fonte de dados a documentação pedagógica das professoras do berçário II (projetos pedagógicos, registros individuais de desenvolvimento contidos nas cadernetas e registros avaliativos) produzidas entre 2016 e 2020. Para o tratamento e análise de dados utilizou-se como técnica a análise de conteúdo. Os dados foram agrupados em 2(dois) eixos temáticos: Seleção e organização dos conhecimentos e situações de aprendizagem e Espaço como dimensão curricular. Como resultado, identificou-se que as singularidades das práticas curriculares das professoras do berçário se constituíam por meio da escuta sensível e das escolhas que as professoras manifestaram para identificar os interesses das crianças, particularmente dos bebês com desenvolvimento atípico, e isso implicou a seleção e organização dos conhecimentos e situações de aprendizagens desenvolvidas. Diante disso, é essencial compreender que as práticas curriculares nas turmas de berçário ocorrem de maneiras diversas, e que as professoras buscam garantir aos bebês a participação efetiva, o que lhe atribui protagonismo.

Palavras-chave: Prática Curricular. Educação Inclusiva. Bebês com Desenvolvimento Atípico. Documentação Pedagógica. Berçário

ABSTRACT

This study is based on the theme of early childhood education curriculum in the context of inclusive education and its object of investigation is the curricular practices of teachers in the context of a nursery with babies with atypical development in an Early Childhood Education Unit in Belém do Pará. It aims to analyze the singularities that constituted the curricular practices of the nursery teachers at UEI Wilson Bahia de Souza nursery in the face of the presence of babies with atypical development recorded in the pedagogical documentation. This research problem aims to answer the following question: In accordance with the records from the pedagogical documentation, what singularities constitute the curricular practices produced by the nursery teachers at UEI Wilson Bahia de Souza in the presence of babies with atypical development? The problem is broken down into two guiding questions: 1. What do teachers record about their curricular practices when interacting with babies with atypical development in nursery classes? 2. What languages do nursery teachers prioritize in their practices for working with babies with atypical development? This is a qualitative, case study study, using as its data source the pedagogical documentation of nursery II teachers (pedagogical projects, individual development records contained in report cards and evaluation records) produced between 2016 and 2020. The technique used to treat and analyze the data was content analysis. The data was grouped into 2 (two) thematic axes: Selection and organization of knowledge and learning situations and Space as a curricular dimension. As an outcome, it was identified that the singularities of the nursery teachers' curricular practices were constituted through sensitive listening and the choices that the teachers made to identify the interests of the children, particularly the babies with atypical development, and this implied the selection and organization of the knowledge and learning situations developed. In this regard, it is essential to understand that curricular practices in nursery classes take place in different ways, and that teachers try to ensure that babies participate effectively, which gives them a leading role.

KeyWords: Curriculum Practice. Inclusive Education. Babies with Atypical Development. Pedagogical Documentation. Nursery

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1: Documentação como ciclo de investigação.....	49
Figura 2: Fases da Análise de conteúdo.....	54
Figura 3- Características definidoras da Análise de Conteúdo.....	57
Figura 4- Processo de construção da prática.....	63
Figura 5: Categorias de análise.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instituições Municipais que atendem Educação Infantil.....	22
Quadro 2: Acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Após o refinamento da pesquisa.....	26
Quadro 3: Documentos que amparam o direito das crianças à educação.....	30
Quadro 4: Documentos que amparam o direito à educação de crianças público-alvo da Educação Especial.....	31
Quadro 5: Documentos oriundos dos registros das professoras de turmas de berçário.....	53
Quadro 6: Documentos levantados na pesquisa.....	55
Quadro 7: Registro de bebê com desenvolvimento atípico de 2016 a 2020, conforme protocolo.....	55
Quadro 8: Documentos analisados na pesquisa.....	56
Quadro 9: Pré-indicadores.....	58
Quadro 10: Indicadores.....	59
Quadro 11: Unidades temáticas e categorias de codificação.....	59
Quadro 12: Categorias de análise da pesquisa.....	60
Quadro 13: Linguagens e Situações de aprendizagem nas Diretrizes Curriculares Municipais (2012).....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do número de matrículas na Educação Infantil, segundo a rede de ensino- Brasil- 2017- 2021.....	34
Gráfico 2: Percentual de crianças matriculadas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo etapa de ensino- Brasil - 2017- 2021.....	35
Gráfico 3: Número de crianças matriculadas na educação infantil com destaque em creche no município de Belém - 2017- 2021.....	36
Gráfico 4: Matrícula de bebês e crianças da Educação Infantil com deficiência na Rede Municipal de Educação de Belém no período de 2016 a 2022.....	37
Gráfico 5: Linguagens mais usadas nos Projetos Pedagógicos em turmas de Berçário 2 na UEI Wilson Bahia de Souza- Período 2016 a 2020.....	94

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
DAENT	Distrito Administrativo do Entroncamento
DABEL	Distrito Administrativo de Belém
DABEN	Distrito administrativo de Benguí
DAGUA	Distrito Administrativo do Guamá
DAICO	Distrito Administrativo de Icoaraci
DAMOS	Distrito Administrativo de Mosqueiro
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
DASAC	Distrito Administrativo da Sacramenta
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EA	Escola Anexa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECAF	Escola do Campo Águas e Florestas
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEI	Unidade de Educação Infantil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1. Caminhos percorridos na pesquisa e o encontro com o objeto de investigação.....	17
1.2. Definindo o problema da pesquisa e seus objetivos.....	29
2. PERCURSOS NA PESQUISA.....	43
2.1 Da abordagem e do tipo de pesquisa.....	43
2.2 A documentação pedagógica como fonte de pesquisa.....	46
2.3 Procedimento de análise dos dados.....	52
3. PRÁTICAS CURRICULARES NO BERÇÁRIO – DEMARCAÇÕES CONCEITUAIS.....	61
3.1 Práticas Curriculares: Demarcando conceitos.....	61
3.2 A singularidade da prática curricular no berçário.....	67
4. O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM-PARÁ NO PERÍODO DE 2016 A 2020.....	76
4.1 Estrutura geral e organização do currículo da Rede Municipal de Belém.....	76
4.2 Orientação para organização do currículo: As linguagens e os projetos.....	79
5. AS PRÁTICAS CURRICULARES DAS PROFESSORAS DO BERÇÁRIO 2 NO ACOMPANHAMENTO DE BEBÊS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO REVELADAS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA UEI WILSON BAHIA DE SOUZA.....	86
5.1 Produções das práticas em turmas de Berçário 2.....	86
5.1.1 Seleção e organização dos conhecimentos e situações de aprendizagem.....	88
5.1.1.1 Escuta sensível.....	88
5.1.1.2 Linguagem das brincadeiras.....	93
5.2 Espaço como dimensão curricular.....	99
5.2.1 Experiências no ambiente.....	100
6. CONCLUSÃO.....	106
7. REFERÊNCIAS.....	112
8. APÊNDICES.....	118
9. ANEXOS.....	120

1. INTRODUÇÃO

O texto a seguir objetiva apresentar os caminhos percorridos na pesquisa, o encontro com o tema, os percursos utilizados para a delimitação do objeto e os empreendimentos feitos para elucidar o problema de pesquisa, descrevendo os objetivos a partir dos quais aspiro alcançar no decorrer desta investigação.

1.1. Caminhos percorridos na pesquisa e o encontro com o objeto de investigação

Meu processo de formação enquanto pesquisadora exigiu de mim envolvimento com a temática abordada neste estudo. Ao refletir sobre a inclusão de bebês em turmas de berçário, tive a oportunidade de perceber a necessidade de delimitar um objeto de pesquisa que me desse condições de elucidar questões que me traziam curiosidades, tarefa que não foi fácil e que me impulsionou a fazer buscas que me mobilizaram durante algum tempo.

Os motivos pelos quais me aproximei do campo da inclusão se deram a partir das experiências vividas ainda na graduação, quando defini meu objeto de estudo para o trabalho de conclusão de curso (TCC) sendo as Políticas Públicas para Educação Inclusiva no Município de Belém.

Tal envolvimento ganhou maior interesse na conclusão de minha especialização, quando se evidenciou uma necessidade pessoal de aprender mais sobre a inclusão, tendo tido a minha pesquisa monográfica, portanto, como definição do objeto de estudo a Gestão e as Políticas Públicas em Educação Especial no município de Ananindeua.

Aliada à experiência acadêmica, a afinidade com o tema foi ampliada ao ingressar na Rede Municipal de Educação de Belém, como docente da Unidade de Educação Infantil- UEI Wilson Bahia de Souza no ano de 2012, onde tive a oportunidade de vivenciar situações adversas com os bebês, dentre estes, bebês que apresentavam desenvolvimento atípico ou deficiência¹, no espaço de educação.

No ambiente da creche nos deparamos com formas de desenvolvimento. Lepre (2008) assinala que o desenvolvimento humano pode ocorrer de forma típica, ou seja, aquele esperado, que está dentro do padrão definido para determinada faixa etária e o desenvolvimento atípico, que é “[...] o desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária.” (Lepre, 2008, p. 28).

¹ Termo usado considerando a Lei 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) em seu art.2º.

As contribuições de Lepre (2008) coadunam com os estudos de Abreu (2006) e Mantoan (2000), considerando que por vezes o desenvolvimento de crianças pode se dar de uma maneira não esperada e fora do padrão, contudo, os bebês continuam aprendendo.

Neste sentido, Vigotski (2011) nos afirma, que a criança, e para este estudo o bebê, ainda que apresente um desenvolvimento atípico, ele continua aprendendo e isso se dá pela necessidade que a criança e o bebê têm de se comunicar.

Neste estudo, os bebês estão denominados com desenvolvimento atípico, por não possuírem diagnóstico no período pesquisado, mas as observações foram feitas e os encaminhamentos necessários foram realizados.

Um fato interessante é que minha lotação oficial era com a turma de maternal 1, que atendia crianças bem pequenas na faixa etária de 2 anos, contudo a unidade se organizava para que, no momento de acolhida do início do ano letivo às crianças e famílias, todos os professores fizessem rodízio nas turmas, o que me permitiu estar com os bebês nas turmas de berçários, momento em que me envolvi com esse público. Naquele momento os sentimentos que me circundavam, revelaram-me que eu ainda tateava neste processo que por sua vez me trazia muitas angústias.

Meu trânsito enquanto docente imprimiu em mim um contexto de ressignificações, tendo em vista que naquele momento tudo para mim era novo, pois estava vindo de um outro município, no qual atuava como professora, e, neste, a visão de infância, de criança e de Educação Infantil era completamente diferente da concebida no Município de Belém².

Inicialmente foi necessário me despir de alguns conceitos que estavam impregnados em minha prática, bem como desconstruir algumas concepções que haviam sido incorporadas em meus pensamentos, sendo necessário um esforço enorme para ressignificar minha prática enquanto professora que conseguisse ver o bebê com tudo o que ele traz e com tudo que ele é capaz, principalmente o bebê com deficiência ou o que apresentasse desenvolvimento atípico, o que, dentro de minhas ações anteriores, pautadas em orientações recebidas, ainda não conseguia ver, invisibilizando assim a capacidade dos bebês.

Neste cenário, me senti seduzida a pesquisar sobre um tema que trouxesse reflexões acerca da inclusão de bebês. Tal aproximação me motivou a ir em busca de literaturas que me auxiliassem, foi quando percebi a grande incipiência de materiais, o que me revelou a

² O município no qual atuava concebia a infância, a criança e a educação infantil na visão tradicionalista, na qual a criança era vista como um indivíduo reprodutor de cultura, que teria oportunidade de na Educação Infantil aprender habilidades que a escola traria. Já o município de Belém pauta as concepções de criança, infância e Educação Infantil em um pressuposto contemporâneo, considerando a criança como sujeito de direito, capaz de produzir cultura e de viver as diversas infâncias e se desenvolver na Educação Infantil por meio das interações e brincadeiras.

necessidade de pesquisar na área para compreender melhor esse processo. Ao pesquisar sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, observo que:

Os benefícios que a criança com deficiência recebe ao serem estimuladas na creche e pré-escola são indiscutíveis. Contudo carecemos de estudos que apontem possibilidades e que apresentem diretrizes mais claras sobre como intervir com as crianças com diferentes tipos de deficiências. (Alves, 2018, p.278)

Isto posto, fica evidente o quanto precisamos avançar no que tange aos estudos acerca desta temática, considerando a necessidade de ampliação e apropriação de conhecimentos, de determinados conceitos e concepções sobre as especificidades da inclusão de bebês com deficiência.

A autora acima citada, afirma-nos a partir de um estudo realizado para discutir a inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil [...] “ que a chegada da criança com deficiência à Educação Infantil é uma realidade que, gradativamente, vai se consolidando, convocando-nos a ressignificar nossa trajetória histórica de exclusão no campo educacional, [...]” (Alves, 2018, p 278). Tal estudo aponta, portanto, o reconhecimento a esta demanda existente nas instituições de Educação Infantil.

Ainda enquanto docente naquela unidade de educação, ao olhar para os primeiros anos de vida do ser humano, percebia que este é o momento no qual o indivíduo vive e consegue desenvolver grande parte do que ele usará para o resto de sua vida, por este motivo é necessário ter um olhar atento, sensível e de muitos cuidados para este período da vida dos indivíduos, considerando que os primeiros anos são essenciais e determinantes para a formação e seu desenvolvimento.

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança. (Mendes,2010, p. 47-48).

Tal compreensão evidencia a grande necessidade em se ter um olhar sensível às demandas trazidas pelos bebês dentro dos espaços da creche, considerando o grau de desenvolvimento que este apresenta ao receber estímulos e ter em sua rotina diária experiências que favoreçam situações de interações, cuidado e educação que certamente contribuem para sua formação e desenvolvimento.

Fiquei um curto período de tempo atuando como docente, e em 2014 fui convidada a assumir a coordenação daquela instituição, o que exigiu de mim um esforço maior no sentido

de compreensões sobre a educação de bebês e de bebês que apresentam desenvolvimento atípico. Com o passar dos meses, vi o aumento da procura pela matrícula de crianças na faixa etária de 0 a 1 ano e 11 meses, o que corrobora com o aumento de matrícula de bebês e crianças muito pequenas nos ambientes de Educação Infantil nos últimos anos, havendo, portanto, o que Coutinho (2017) chama de fenômeno da institucionalização da infância, em virtude da expansão de matrículas para este público.

Enquanto coordenadora deste espaço, pude vivenciar a educação com bebês e deparei-me com uma nova realidade, a mudança no público atendido, naquele momento a unidade recebeu a matrícula de bebês, nos quais, a partir da vivência e das observações feitas pelas professoras, foram percebidos desenvolvimentos que não eram esperados para a faixa etária, o que me inquietou bastante.

Diante disso, o sentimento que me dominava era o de grande insegurança, já que não possuía repertório sobre o assunto e havia uma necessidade inerente à minha função de coordenadora que era a de orientar as professoras acerca da elaboração dos documentos pedagógicos que elas preenchiam com base em suas observações diárias.

As muitas dúvidas e ansios por que passei no cotidiano da Educação Infantil, na minha experiência como coordenadora, motivaram-me a ampliar o olhar acerca da inclusão de bebês, o que coaduna com a necessidade profissional de poder dar suporte pedagógico aos professores, que por sua vez também tinham incertezas acerca de conhecimentos no campo da inclusão, o que me desafiou a pesquisar sobre o assunto, no intuito de poder responder às minhas inquietações, ampliar os conhecimentos nesse campo e contribuir com os docentes de bebês.

Tal experiência se revela para mim de grande importância, no âmbito de minha vida pessoal, tendo em vista as contribuições na ampliação de conhecimento que já havia obtido, com os achados de pesquisa e o que ainda certamente encontrarei, proporcionando, portanto, meu crescimento pessoal enquanto pesquisadora.

Em 2020, fui convidada a fazer parte da equipe da Diretoria de Educação- DIED, onde assumi a função de coordenadora da educação escolar indígena do município de Belém, e em 2021 atuei como técnica desta coordenadoria, embora atuando em outro campo, as curiosidades acerca da inclusão de bebês me conduziam a permanecer em busca de estudos na área.

Diante de meu interesse em discutir a inclusão, ingressei no mestrado na turma/2022 do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, submeti um pré-projeto para a seleção em que me propunha a pesquisar as práticas docentes com bebês

com deficiência.

A partir daí, em função de boa parte dos bebês não apresentarem diagnóstico, considerando a faixa etária, foi necessário empreender uma pesquisa exploratória para identificar se existia algum bebê com diagnóstico ou com encaminhamento para diagnóstico, a fim de que esses dados nos dessem materialização para a pesquisa.

Nesse ínterim, pude participar do grupo de estudos e pesquisa INCLUDERE³, cujos coordenadores são o professor Genylton Rocha e a professora Amélia Mesquita. Nas sessões de estudo, tive acesso a leituras e reflexões variadas que me possibilitaram a apropriação de alguns conceitos e me ajudaram a elucidar inquietudes pessoais e acadêmicas, sobre a temática da pesquisa a qual me propunha realizar.

No percurso das escolhas feitas para realização da pesquisa, optei por desenvolver o estudo no município de Belém, pois com as atividades laborais realizadas pude perceber que este procura discorrer o currículo da Educação Infantil pautado nos eixos das interações e brincadeiras, considerando a criança como sujeito de direito, conforme o que está evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Com os investimentos teóricos feitos e a pesquisa exploratória sendo realizada, fui em busca dos elementos que me faltavam para de fato delimitar um objeto de estudo possível de ser pesquisado.

Convém destacar que, no município de Belém, existe um departamento que exerce o trabalho específico com crianças e adolescentes público alvo da Educação Especial, o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes-CRIE⁴, que realiza atendimento de crianças com deficiência, tais como as intelectuais, físicas, motoras, visual, múltiplas, auditiva, altas habilidades/ superdotação e Transtornos do Espectro do Autismo-TEA.

O Centro de Referência promove atendimento educacional especializado-AEE por meio de núcleos, programas e projetos e fomenta formações para profissionais que atuam no AEE e em salas regulares. Segundo dados do site da Secretaria Municipal de Educação, atualmente há 68 (sessenta e oito) salas de recursos multifuncionais-SRMs e estas atendem inclusive as escolas de Educação Infantil, pois ainda não possuem salas próprias. Ainda de acordo com o site, em 2021 houve a contratação de 500 estagiários para atuar com os mais de 1.900 estudantes com deficiência matriculados na Rede Municipal de Educação.

³ Grupo de estudos e pesquisa sobre currículo e formação de professores na perspectiva da inclusão/ UFPA

⁴ Dados retirados do site da Secretaria Municipal de Educação www.semec.belem.pa.gov.br/diretorias/diretoria-de-educacao-died/centro-de-referencia-em-inclusao-educacional-crie-gabriel-lima-mendes

O CRIE organiza seu atendimento por distrito, e para cada distrito há um técnico de referência, que realiza o acompanhamento às crianças. A orientação dada pelos técnicos é que ao observar o desenvolvimento atípico de crianças em qualquer faixa etária se realize o preenchimento de uma ficha de encaminhamento, que posteriormente será enviada ao CRIE, para que após o conhecimento, a equipe de profissionais faça o acompanhamento na unidade, bem como atendimento à família e à criança.

Ainda segundo dados do site, o CRIE dispõe de uma equipe multiprofissional formada por pedagogos, psicopedagogos, assistente social, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, arte educador e por profissionais especializados na área da educação especial e inclusiva, que atendem as crianças encaminhadas, dando devolutivas necessárias às unidades educativas, às famílias, ou fazem os encaminhamentos pertinentes.

Após levantamento de dados do CRIE, senti a necessidade de empreender uma pesquisa na Secretaria Municipal de Educação, a qual indicou a Coordenação de Educação Infantil - COEI, para levantamento de dados referentes à Educação Infantil. Ao realizar a pesquisa exploratória, observei que o município possui um total de 152⁵ (cento e cinquenta e duas) instituições que atendem a Educação Infantil, distribuídas nos 8 (oito) distritos administrativos, conforme discriminado a seguir:

Quadro 1: Instituições Municipais que atendem Educação Infantil

Instituições Municipais que atendem Educação Infantil	
SIGLA	QUANTIDADE
UEI ⁶ , EMEI ⁷ , EA ⁸ , EMEIF ⁹	115
OSC ¹⁰	27
ECAF ¹¹	10
TOTAL	152

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do COEI, 2022

⁵ Dado obtido na pesquisa exploratória, em diálogo com a técnica referência da COEI (coordenadoria de Educação Infantil do Município de Belém)

⁶ Sigla usada para denominar Unidade de Educação Infantil, atende a faixa etária de 0 a 5 anos (unidades que estão passando por processo de implementação do Conselho Escolar, para posteriormente se transformarem em EMEI.

⁷ Sigla usada para denominar Escola Municipal de Educação Infantil, atende a faixa etária de 0 a 5 anos (espaços em processo de consolidação do Conselho Escolar)

⁸ Sigla usada para denominar Escola Anexa, atendem faixa etária de 4 e 5 anos

⁹ Sigla usada para denominar Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental, atende a faixa etária de 4 e 5 anos

¹⁰ Sigla usada para denominar escolas oriundas da Organização da Sociedade Civil, atende a faixa etária de 0 a 5 anos

¹¹ Sigla usada para denominar Educação do Campo, Águas e Florestas, atendem a faixa etária de 0 a 5 anos

As instituições acima citadas estão divididas por especificidade de atendimento, sendo, portanto, 115 (cento e quinze) UEI, EMEI, EA e EMEIF, 27 (vinte e sete) OSC e 10 (dez) ECAF.

Dentre o quantitativo de instituições citadas, de acordo com relatos da técnica, a UEI Wilson Bahia de Souza seria uma Unidade com potencial de pesquisa, considerando que esta é uma instituição que atende exclusivamente creche, é uma Unidade com tempo de existência, pois foi criada em 2002 e possui atendimento a bebês na faixa etária de berçário 1 e berçário 2 desde sua criação, além de ser um espaço de investimento da Universidade Federal do Pará-UFPA com a realização de um projeto sob a coordenação da professora Celi Bahia¹² que fomentava momentos de formação continuada em contexto de trabalho aos profissionais da Unidade.

Com tais dados obtidos, empreendi uma pesquisa exploratória na Unidade proposta pela técnica, no qual tive acesso a documentos que se configuram registros da unidade tais como algumas cadernetas das professoras e relatórios de algumas crianças; contudo, os dados que tinha ainda não eram suficientes para definir esta instituição como o lócus da pesquisa.

Empreendi portanto outra visita à Unidade, na qual tive oportunidade de dialogar com as professoras da instituição. Nesse diálogo foram levantados um quantitativo de sete (07) bebês encaminhados para acompanhamento do CRIE e de acordo com o relato das professoras, 71.42% dos bebês foram diagnosticados posteriormente e atualmente são público alvo da Educação Especial.

O dado acima pôde ser levantado em virtude das relações estabelecidas entre a Unidade e as famílias, entre as quais, na maioria dos casos, a comunicação permaneceu, viabilizando o retorno das famílias à Unidade para dialogar sobre o que fora observado há alguns anos.

Com os dados obtidos na pesquisa exploratória tanto na COEI quanto na Unidade, optei por realizar a pesquisa na UEI Wilson Bahia de Souza. No entanto, no decorrer do contexto da pesquisa não se tinha nenhum bebê com deficiência, havia apenas bebês que apresentavam desenvolvimento atípico e eram encaminhados para avaliação.

Em contrapartida a isso, existiam, registros das práticas pretéritas das professoras junto a esses bebês. Assim, a prática a ser analisada nesta pesquisa, não será pautada no cotidiano atual, mas sim a partir dos registros existentes na unidade.

¹² Professora da Universidade Federal do Pará, Doutora em Teoria e Pesquisa do comportamento Humano, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Infância, Criança e Educação Infantil (IPE) e Diretora adjunta do Instituto de Ciências da Educação-UFPA

Neste sentido, é imperioso considerar o processo de inserção de bebês nas turmas de berçário, momento que é permeado por observações que permitem que alguns desenvolvimentos atípicos sejam escrutinados, o que corrobora para entendermos o quanto esta ação é fundante para o levantamento das práticas curriculares que serão realizadas com os bebês.

Nessa perspectiva vemos que os registros feitos pelas professoras na documentação pedagógica fazem parte desta inserção e estão presentes em todo o processo educativo, portanto é importante destacar os meios de que os docentes lançam mão para fazer os registros, considerando que na Educação Infantil as crianças estão em constante observação e é por meio desta que o professor tem condições para registrar as aprendizagens das crianças e as dificuldades encontradas no cotidiano do espaço de educação, bem como em fazer escolhas concernentes a que práticas curriculares serão desenvolvidas.

Conforme a Resolução 05/2009 CNE/CEB:

Art.10- As instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

[...]IV– documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil; [...]

Mediante as orientações existentes acerca dos procedimentos adotados para acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, há na Educação Infantil uma documentação específica que permite que a família e os profissionais da instituição tenham acesso a como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses bebês e como as práticas curriculares ocorrem.

Desta forma, ao considerar o processo de observação e registro, Ostetto (2018), assevera que o ato de documentar surge pela observação, mas evidencia que este ato não é neutro ou isolado, é um ato que envolve interpretação. A partir das interpretações realizadas, o professor também realiza escolhas sobre como desenvolver sua prática curricular de modo a realizar um trabalho que alcance os bebês com desenvolvimento atípico.

Assim sendo, compreendo que realizar a análise de práticas curriculares específicas no contexto da inclusão de bebês no berçário, registradas em documentos da unidade, poderá trazer contribuições sociais significativas, pois, se considerarmos o cenário de silenciamento e de marginalização da educação em berçários, particularmente da forma como os suportes de inclusão são distantes desses espaços, evidenciaremos que analisar as práticas que essas professoras têm feito, tanto para encaminhamento para diagnóstico quanto para desenvolver

seu trabalho, é essencial para que isso se torne um objeto também de preocupação da sociedade.

Sendo assim, houve a necessidade de reestruturação do projeto de pesquisa, no qual inicialmente me propus investigar práticas docentes com bebês com deficiência, uma vez que, naquele contexto, a pesquisa exploratória ainda não havia sido realizada, sendo necessários, portanto, ajustes referentes à adequação do projeto à linha de pesquisa do curso.

Diante disso, passamos a trabalhar com práticas curriculares de forma a conhecer como se desenvolvia a organização do currículo para esses bebês, não mais de bebês com deficiência, pois no contexto do levantamento feito, identifiquei que os bebês não tinham diagnóstico.

É prudente enfatizar que, ainda que posteriormente eles tenham sido diagnosticados, durante o desenvolvimento da prática da professora, eram bebês com desenvolvimento atípico, e como as práticas foram de um período passado, elas não podem ser observadas agora no cotidiano.

Na pesquisa exploratória, identificou-se que essa instituição possui a documentação pedagógica do que foi desenvolvido em anos anteriores, o que nos conduziu a fazer a opção por analisar práticas curriculares a partir da documentação pedagógica.

Nesse sentido, o objeto de investigação dessa pesquisa é: Práticas curriculares de professoras no contexto de berçário com bebês com desenvolvimento atípico em uma Unidade de Educação Infantil em Belém-Pará.

Com o objeto de investigação definido, percebi a necessidade de empreender uma busca em estudos já realizados acerca do campo estudado, iniciei portanto levantamento bibliográfico, pesquisando estudos empreendidos acerca do tema no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³.

Minha perspectiva inicial, ao investigar as pesquisas sob o viés da inclusão de bebês em turma de berçário, era compreender os meios com que os trabalhos davam visibilidade aos bebês com deficiência em turmas de berçário, conhecer os métodos que utilizaram para realização da pesquisa, perceber quais conclusões os autores chegaram e quais indicações de resultados alcançados, aplicando esforços nas pesquisas que utilizaram como aporte teórico-metodológico a inclusão de bebês.

Para tal, efetuei o encadeamento de 3 (três) palavras-chave, a saber: inclusão, educação especial, bebês, contudo, nas primeiras tentativas percebi que as palavras-chave

¹³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portal: <http://www.capes.gov.br>

escolhidas não davam conta de transparecer pesquisas correspondentes ao que procurava, muitas pesquisas foram encontradas, inclusive algumas que não se alinhavam ao que me proponho estudar.

Neste percurso, não usei corretamente o refinamento necessário para a busca e logo minha orientadora me propôs uma nova busca e, assim, optei por utilizar operadores booleanos, que são recursos de combinação de termos que facilitam a busca da pesquisa pretendida.

Ao reencetar a busca efetuei novamente o encadeamento das 3 (três) palavras-chave, a saber: bebês com deficiência *AND* inclusão *AND* berçário, tendo sido a visualização do resultado exibido de grande surpresa para mim, quando somente 01 (uma) pesquisa foi encontrada: uma tese (ver quadro 02. N° 01).

Com o resultado obtido, senti a necessidade de realizar outra busca, com o intuito de encontrar estudos que me possibilitassem um aporte teórico-metodológico; desta maneira, permaneci usando termos booleanos (*AND*), desta vez as palavras-chave utilizadas foram, bebês *AND* deficiência *AND* educação infantil.

Com a delimitação feita, os resultados obtidos foram de 43 (quarenta e três) pesquisas. Ao observar logo na primeira aba, sem usar nenhum refinamento encontrei uma tese que se aproximava do foco de minha pesquisa (ver quadro 2. N° 02).

Para obter mais resultados, optei por usar como refinamento para o levantamento, as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, na grande área do conhecimento delineei somente Ciências humanas, em área de conhecimento refinei somente para estudos sobre educação e educação especial, e por último optei por demarcar o nome do programa somente em educação.

Com essa busca obtive o refinamento de 05 (cinco) pesquisas, e as 02 (duas), já obtidas em refinamento anterior, totalizando o quantitativo de 07 (sete) pesquisas. Com o total de pesquisas levantadas, na busca para leitura, 04 (quatro) não estavam disponíveis, apliquei portanto para critério de exclusão os estudos que não estão disponíveis na íntegra, totalizando 03 (três) pesquisas, as quais exponho no quadro a seguir:

Quadro 2: Acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Após o refinamento da pesquisa.

N°	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO	Universidade
01	Vitta, Fabiana Cristina Frigieri de	Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação	2004	Tese	Universidade Federal de São Carlos

Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO	Universidade
		profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses			
02	Sehn, Amanda Schoffel	Grupos de discussão de trabalho na Educação Infantil e na Educação Inclusiva: um espaço de reflexão e cuidado para educadoras	2020	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
03	Roveda, Patricia Amelia	Pedagogia do significado: Contribuições à intervenção precoce em bebês com deficiência visual	2007	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pela autora, com base no catálogo da CAPES, 2022.

As palavras-chave que usei me permitiram encontrar estudos que serviram de substrato para investigar e apreender perspectivas congruentes ao objetivo do estudo, de modo a fazer comparações, aproximações ou diferenciações, para além de desvelar a necessidade de pesquisas na área, o qual me motiva a evidenciar a relevância dessa pesquisa também de ordem acadêmica, considerando que os estudos sobre a temática proposta são incipientes, sendo estas, portanto, grandes contribuições para o conhecimento científico, considerando as discussões que serão feitas acerca da inclusão de bebês que apresentam desenvolvimentos atípicos em turmas de berçário.

No conjunto, as pesquisas encontradas apontam para discussões sobre a inserção de crianças nas turmas de berçário, de modo a analisar as atividades na rotina como recurso para o desenvolvimento delas. Fazem a discussão teórica no exercício das funções de cuidar e educar na creche, sobre aspectos do desenvolvimento do bebê com deficiência visual e seu atendimento em intervenção precoce. Trazem as concepções de profissionais e pais, a partir da sua participação no atendimento precoce, assim como as concepções paternas do bebê, na faixa etária de zero a três anos, com deficiência, inseridos em programa de estimulação precoce.

A pesquisa a qual me propus realizar colabora com a temática abordada e se diferencia ao propor um estudo acerca das práticas curriculares de professoras de bebês com desenvolvimento atípico no contexto de berçário.

Os estudos encontrados¹⁴ contribuíram para um suporte teórico que me deram subsídios para realizar comparações, diferenciações e reiteraões ao longo do estudo no que concerne à inclusão de bebês com deficiência, desvelando as fragilidades e as potencialidades deste atendimento, o que contribuiu para as inferências que pude realizar nesta investigação.

Vitta (2004), ao pesquisar cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses, buscou analisar as atividades propostas na rotina do berçário como recurso ao desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas, identificando concepções que permeiam as atividades com as crianças. Os resultados da pesquisa revelaram que os documentos oficiais dão pouca ênfase à faixa etária tida como foco, consolidando ainda que a inclusão é vista com reservas, considerando conceitos preconcebidos sobre deficiência.

Sehn (2020), em sua pesquisa, analisa, no espaço da creche, as funções de cuidar e educar, considerando a importância psíquica de ambas para o estudo. A autora buscou compreender o campo da Educação Inclusiva, e as modificações conceituais de deficiência, bem como o amparo legal do processo de inclusão na escola, de modo a descrever a proposta de um grupo de discussão objetivando espaço de escuta e reflexão às professoras. Os dados sugerem a relevância de espaços de escutas às educadoras para que consigam exercer sua função.

Roveda (2007), em sua pesquisa intitulada “Pedagogia do significado: Contribuições à intervenção precoce em bebês com deficiência visual” verificou aspectos do desenvolvimento do bebê com deficiência visual e seu atendimento em intervenção precoce. Na pesquisa a relação das mães com os bebês e os sentimentos envolvidos também foram foco de estudo.

Os dados obtidos na pesquisa permitiram o confronto com a fundamentação teórica de modo a revelar uma necessidade de ampliação na oferta de serviços a essa população principalmente no Brasil, descortinando que há poucos trabalhos sobre o desenvolvimento nas primeiras etapas de vida de crianças cegas.

Por fim, as leituras das pesquisas acima citadas foram importantes para impulsionar minha pesquisa, considerando que os autores trazem evidências acerca do processo de inclusão de bebês e do envolvimento dos docentes e das famílias nesse processo.

Assim, dada a certificação no catálogo de teses e dissertações da CAPES, com poucas pesquisas encontradas, conforme exposto nas descrições acima, percebi uma iminente necessidade de realizar o estudo acerca das práticas curriculares de professoras no contexto

¹⁴ Alguns estudos que foram levantados não se encontram disponíveis para leitura pois sua realização foi anterior a plataforma Sucupira

de berçário com bebês com desenvolvimento atípico, elucidando o ineditismo da pesquisa na área da educação.

Ressalto que esta poderá contribuir, em particular, nas discussões das relações do currículo na Educação Infantil com bebês com deficiência em turmas de berçário, podendo trazer inclusive um acúmulo para o Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, proporcionando a elaboração de mais conhecimento científico na área.

Portanto, tomando como premissa os dados obtidos no catálogo de teses e dissertações da CAPES, bem como as constantes orientações e os levantamentos obtidos com a pesquisa exploratória, seguimos para as definições ainda necessárias de problema de pesquisa e seus objetivos.

1.2 Definindo o problema da pesquisa e seus objetivos

As políticas públicas para a inclusão no âmbito da Educação Infantil têm sido fruto de diálogos e lutas de professores e dos movimentos sociais, que vem empreendendo reflexões acerca dos direitos de bebês e crianças bem pequenas, contudo, ainda ocupam lugar reduzido nos debates da sociedade de modo geral. As discussões sobre inclusão de pessoas com deficiência na Educação Infantil são consideradas recentes no cenário das políticas públicas no Brasil.

No que se refere à política de inclusão na Educação Infantil, saliento as reflexões de Bruno e Nozu (2019) que trazem um recorte bastante interessante sobre o amparo legal para esta faixa etária.

Neste sentido, podemos pensar a educação em creches estruturada em dois momentos: quando ainda vinculada à assistência e quando passa a integrar o sistema educacional. As creches, enquanto vinculadas à assistência, assumiram um papel de proteção e assistência dos filhos das mulheres de camadas populares inseridas no mercado de trabalho, o que não determinava um caráter educacional. Este contexto não garantia o acesso a processos fundamentais para a sua formação, particularmente aos bebês que eram atendidos por estas instituições.

A partir da Constituição de 1988, o cuidado e a educação de bebês e crianças bem pequenas passam a fazer parte da pasta da Educação. Temos, então, um conjunto de medidas que se configuram como uma nova forma de conduzir o trabalho dentro das creches.

O quadro abaixo evidencia os dispositivos legais que instituem o cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas como direito de acesso à educação.

Quadro 3: Documentos que amparam o direito das crianças à educação

ANO	LEI
1988	Constituição Federal
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB
2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito de crianças de 0 a 6 anos
2014	Plano Nacional de Educação-PNE

Fonte: Elaborado pela autora, com base em pesquisa documental realizada em sítios eletrônicos no ano de 2023.

Desse conjunto, temos a Constituição de 1988, o ECA (1990), a LDB (1996) e o PNE (2014), documentos que objetivam resguardar o direito das crianças, as quais passam a ser compreendidas como sujeitos cidadãos, podendo-se incluir neste caso os bebês.

Esses documentos reconhecem as crianças, desde o ventre, como sujeitos de direitos e regulamentam/orientam, particularmente no âmbito da educação, os objetivos e finalidades da Educação Infantil como direito fundamental.

Considerando o respeito à dignidade humana e a perspectiva da educação inclusiva, específica para o público-alvo da educação especial, faz-se necessário garantir os suportes e apoios necessários ao atendimento das necessidades individuais, de bebês e crianças bem pequenas com deficiência.

Nessa trajetória de marcos legais, destacamos a década de 1990, que se apresenta como um período de compreensão e reconhecimento da diversidade e da heterogeneidade como peculiares ao ambiente educacional, quando nos apresenta diversos atos normativos.

Destaco as reflexões de Bruno e Nozu (2019), as quais evidenciam que as leis reconhecem a infância e visam garantir o acesso de crianças a creches e pré-escola, além de prever que o Atendimento Educacional Especializado-AEE seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

Com base neles, e ampliando um pouco mais esse recorte, destaco no quadro abaixo os documentos da Educação Especial a partir de 2001 – em função da instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (que naquele contexto

passava a assumir a função transversal como modalidade – conforme normatiza a LDB/1996) – a fim de visualizarmos o conjunto de documentos que orientam essa nova perspectiva para a educação especial.

Quadro 4: Documentos que amparam o direito à educação de crianças público-alvo da Educação Especial

ANO	LEIS/ DOCUMENTOS ORIENTADORES
2001	Resolução nº 2 / 2001 Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2007	Portaria nº 13/ 2007 Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva- Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2009	Decreto 6949/2009 promulga a convenção sobre o direito das pessoas com deficiência
2009	Resolução nº 4 / 2009- Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.
2011	Decreto nº 7.611/ 2011- Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2015	Leis Brasileira de Inclusão- LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
2015	Nota Técnica Nº 02/2015- Orienta a organização de oferta do AEE na Educação Infantil
2016	Nota Técnica Nº 25/2016- Orienta o acolhimento dos bebês com microcefalia na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora, com base em pesquisa documental realizada em sítios eletrônicos no ano de 2023.

Desse conjunto de documentos, damos destaque às notas técnicas de 2015 e 2016 que objetivam orientar as instituições em relação ao trabalho com essas crianças, já que, no que se refere particularmente às crianças público-alvo da educação especial, para as crianças de 0 a 3 anos, o AEE deve se estruturar no sentido de estimulação precoce, o que vai implicar a necessidade de uma articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social. (Brasil, 2008).

No decorrer do processo de elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil, Considera-se fundamental para garantia do AEE aos bebês o que está disposto na Nota Técnica Nº 02/2015 - a qual orienta a organização de oferta do atendimento Educacional Especializado-AEE na Educação Infantil. Conforme o referido documento, o AEE deve

“promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar” (Brasil, 2015, p.5) .

É importante destacar que para elaboração das notas técnicas leva-se em consideração documentos já existentes, e em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, já sinalizava a necessidade de organização para o atendimento do AEE, definindo o PAEE¹⁵. Portanto, conforme a política:

A inclusão escolar tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2008).

Tais medidas são extremamente importantes para a garantia de direitos dos bebês matriculados na Educação Infantil. Cabe destacar que, nesse contexto, foi criado o decreto 6949/2009 que promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o que se coloca como um marco importante pela adoção de uma perspectiva social sobre a deficiência. Nesse sentido, Pinto (2014) nos afirma que:

A adoção da Convenção da Deficiência constitui um marco histórico na medida em que assinala uma "mudança de paradigma" com profundas repercussões na forma como a deficiência é descrita, explicada e tratada pela sociedade e pelo Estado. Desde logo a Convenção aborda a deficiência, não como um problema individual, mas como parte da diversidade humana. (Pinto, 2014, p.24,25)

Esta Convenção dá o tom da deficiência como problema social e não do indivíduo, tendo a partir de então uma mudança de perspectiva. Tal deslocamento, do individual para o social, alinha as discussões da educação inclusiva ao campo dos direitos humanos.

Este modelo vem fomentando a construção de uma identidade coletiva e reconhecendo a deficiência como um conceito em evolução, nesse sentido as reivindicações da década de 70, só passam a ganhar envergadura com os documentos mais recentes, particularmente com a Lei Brasileira de Inclusão-LBI (2015).

No decorrer do tempo, diretrizes vêm sendo instituídas para que se implementem as políticas de inclusão na Educação Básica, sendo assim, em busca da regulamentação de um Pacto Federativo, a Lei 13.005/ 2014 institui o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência no período de 2014-2024, esse tem por finalidade a universalização do ensino, estabelecendo metas e estratégias para a eliminação das desigualdades no acesso à educação.

¹⁵ Sigla usada para Público Alvo da Educação Especial

Este Plano institui a universalização na pré-escola de 4 a 5 anos e a ampliação em 50% da oferta para creches de 0 a 3 anos.

Paralelo a isso, foi publicada a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 MEC/SECADI/DPEE orientando sobre a organização e oferta do AEE na Educação Infantil. O referido documento garante à criança com deficiência o acesso à Educação Infantil e ao AEE, de forma que desde os primeiros anos de vida usufrua dos direitos que lhe são garantidos.

Este documento demarca, a partir de vários dispositivos legais, que “o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo.” (Brasil, 2015, p. 2). Uma vez que, todas as crianças têm o direito de compartilhar espaços comuns, relacionar-se, brincar, fantasiar, ter trocas sociais e afetivas desde a educação Infantil.

Assim, a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é responsável por organizar serviços, recursos e estratégias para eliminar as barreiras que possam dificultar o acesso das crianças à educação. (Brasil, 2015)

Subsequentemente, o Ministério da educação disponibilizou a Nota Técnica nº25/2016 que orienta o acolhimento de bebês com microcefalia pela Educação Infantil, esta indica que os bebês devem ser acolhidos em ambientes inclusivos e estimulantes, favorecendo seu desenvolvimento integral (Brasil, 2016a).

Os marcos legais que foram sendo construídos no decorrer da história da Educação Infantil, a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência e a mudança na concepção de deficiência, indiscutivelmente são elementos que fomentam as mudanças na prática curricular desenvolvida nas instituições de Educação Infantil.

À luz de preceitos legais pode-se perceber que a Educação Infantil e a inclusão vêm ocupando espaço no cenário das políticas públicas muito recentemente e de modo ainda muito tímido, contudo já se pode ver implantações das mesmas na área, cabendo aos estados e municípios implementarem tais políticas proporcionando então efetividade nas instituições de educação.

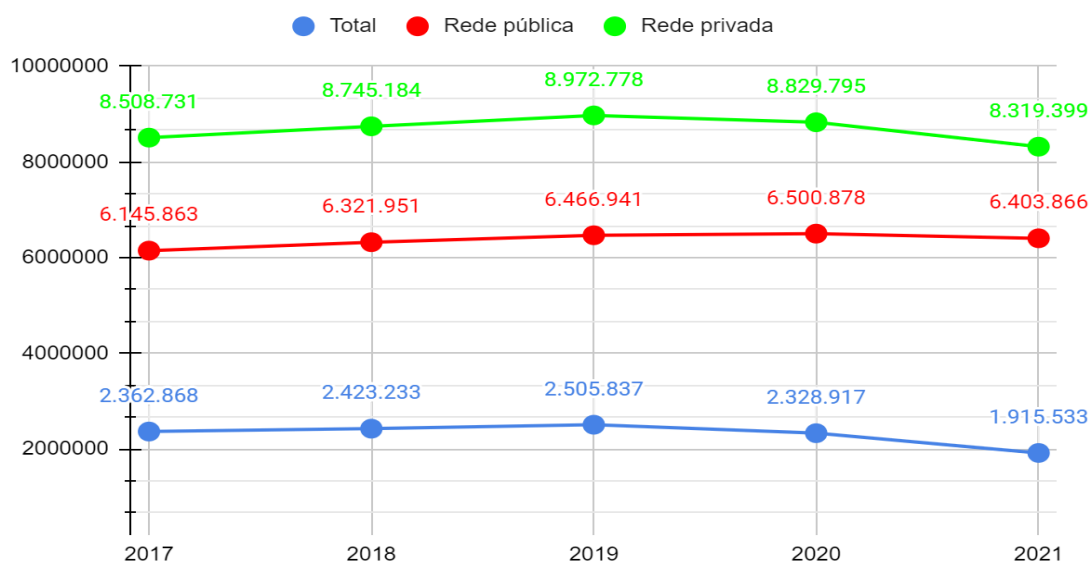
Neste sentido, a legislação revela o quanto a inclusão vem sendo pauta nos debates nacionais, e estes têm sido objetos de interesse de pesquisadores a exemplo de Bruno e Nozu (2019), Alves (2018) e Drago (2011).

Com relação à inclusão de bebês, o levantamento feito no banco de dados da CAPES, revela que ainda encontramos um cenário incipiente. Esta temática tem ocupado espaço reduzido em debates acadêmicos.

Contudo, embora a incipiência de pesquisas, atualmente já se observa o interesse de estudos nesta área, considerando que a procura pela matrícula de bebês em espaços de educação tem sido recorrente e crescente, isso pode ser constatado no relatório do censo escolar de 2021, ao visualizar um crescimento nas matrículas da Educação Infantil nos anos de 2017 a 2019.

Ao fazer uma análise no Censo escolar de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em seu resumo técnico, observamos um crescimento no número de matrículas da Educação Infantil¹⁶, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1: Evolução do número de matrículas na Educação Infantil, segundo a rede de ensino- Brasil- 2017-2021



Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico censo escolar 2021

De acordo com a análise do gráfico:

[...] percebe-se que, apesar do crescimento das matrículas na educação infantil até o ano de 2019 (cresceu 5,5% de 2017 a 2019), houve uma queda de 7,3% entre 2019 e 2021. Essa queda ocorreu principalmente devido à rede privada, que teve redução de

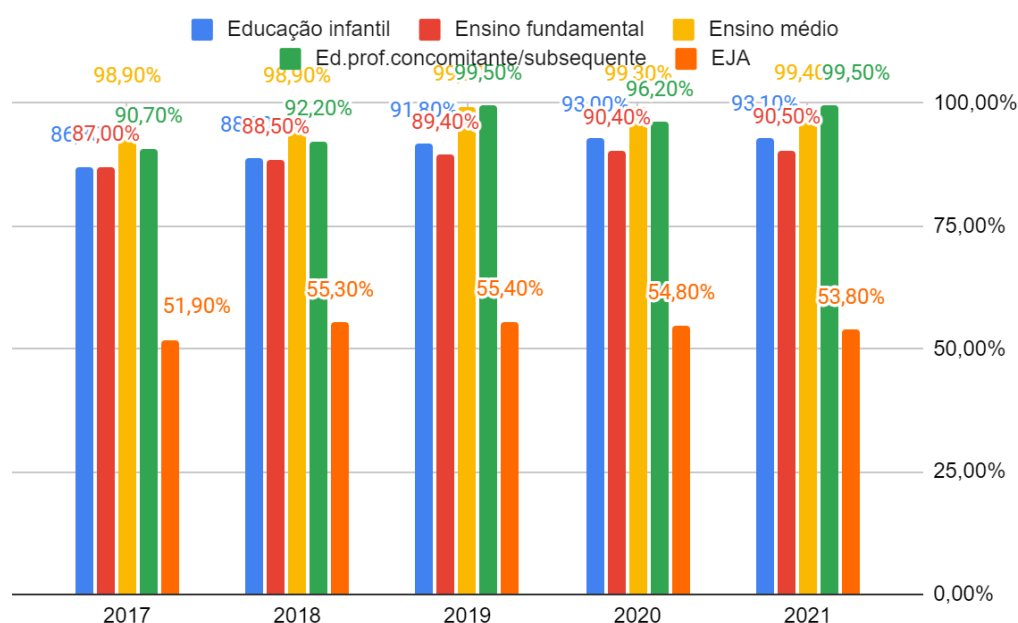
¹⁶ É importante considerar a modificação introduzida na LDB em 2006, no qual antecipa o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, posterior a isto, com a Emenda Constitucional nº 59/2009 a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas, esta determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Em 2013 essa obrigatoriedade é incluída na LDB, sendo aplicada a todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2017).

17,8% no último ano (quedas de 15,8% na creche e de 19,8% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou redução de 1,5% (quedas de 1,8% na creche e de 1,3% na pré-escola). (Brasil, 2021, p. 21)

Pode-se inferir a partir dos dados e considerando o atual contexto que o crescimento nos anos de 2017 a 2019 se deu em virtude dos desdobramentos pós PNE (2014) quando uma de suas metas era ampliar a oferta de vagas na Educação Infantil (creche) e universalizar a educação a partir da pré-escola. Na mesma medida, pode-se inferir que a queda no quantitativo de matrículas nos anos de 2019 a 2021, se deu em consequência da pandemia que o mundo viveu e afetou diretamente as escolas, as famílias e por consequência as crianças.

Para além das análises nos dados de matrículas na Educação Infantil, é necessário se fazer um destaque no percentual de crianças matriculadas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades que estão incluídos em classes comuns. Conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2: Percentual de crianças matriculadas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo etapa de ensino- Brasil - 2017- 2021



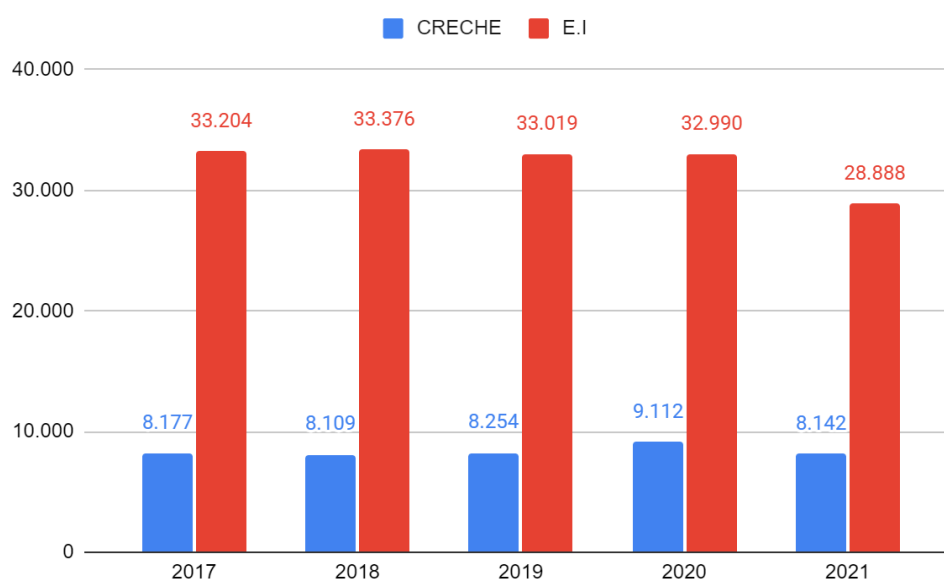
Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico censo escolar 2021. Brasília: Inep, 2021.

Ao analisar o percentual de crianças com deficiência matriculadas em classes comuns segundo etapas de ensino e registradas no resumo técnico do Censo Escolar 2021, observo

que “O maior aumento na proporção de crianças¹⁷ matriculadas, entre 2017 e 2021, ocorreu na Educação Infantil, um acréscimo de 6,3 p.p.” (Brasil, 2021, p. 36)

Conseqüentemente, refletir sobre a inclusão de bebês em turmas de berçário pressupõe além de realizar um levantamento acerca do número de matrículas na Educação Infantil de crianças com deficiência, evidenciar como esse processo vem se dando, particularmente na Rede Municipal de Educação de Belém, onde a pesquisa será realizada. Ao realizar uma pesquisa no site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)¹⁸, observo que no município de Belém ocorreu o mesmo fenômeno que houve a nível nacional, quando há primeiro um crescimento e posteriormente um decréscimo de matrículas na Educação Infantil.

Gráfico 3: Número de crianças matriculadas na educação infantil com destaque em creche no município de Belém - 2017- 2021



Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE cidades, 2021.

De acordo com os dados obtidos no site do IBGE, percebe-se que o município de Belém acompanhou o índice de matrículas do país, pois embora tenha apresentado aumento de 0,94% no quantitativo de matrículas em creche no período de 2017 a 2019, apresentou redução de 1,36% no período de 2019 a 2021.

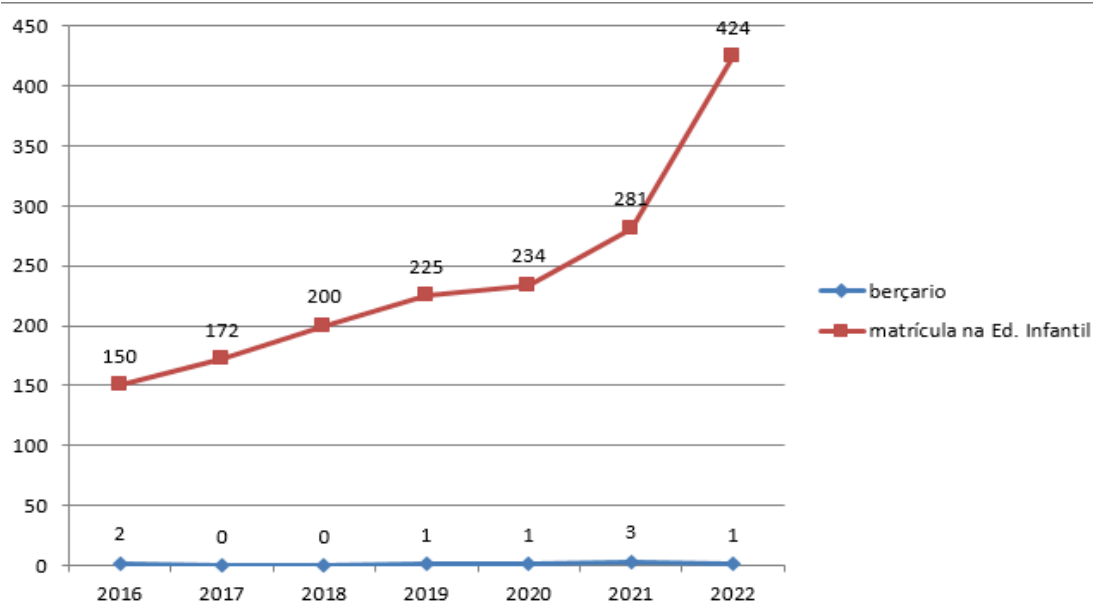
¹⁷ Apesar dos dados do INEP (2021) estarem se referindo ao termo aluno, por uma questão de compreensão da concepção que adoto, permanecerei usando o termo criança para se referir a este quantitativo.

¹⁸ Dados obtidos do site do IBGE <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/pesquisa>

Nessa perspectiva é importante destacar que a Rede Municipal de Educação de Belém atualmente possui 152¹⁹ instituições que atendem Educação Infantil, estas estão distribuídas nos 8 (oito) distritos administrativos do município²⁰, sendo distinguidas por sua especificidade de atendimento conforme a faixa etária.

Com o quantitativo de instituições atuais levantado, houve a necessidade de verificar as matrículas da Rede, quantas são de bebês e crianças com deficiência, este dado está evidenciado no período do recorte da pesquisa para melhor compreensão no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Matrícula de bebês e crianças da Educação Infantil com deficiência na Rede Municipal de Educação de Belém no período de 2016 a 2022



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados NUSP (Censo escolar), 2023

Ao analisar o gráfico acima, foram identificadas ao longo dessa série histórica de 2016 a 2022 um crescimento exponencial de matrículas de crianças com deficiência na educação infantil, porém nos berçários percebemos a tímida presença de bebês matriculados. Neste sentido é importante considerar: 1.O município trabalha com a demanda das famílias 2. Nesta faixa etária muitas crianças não têm laudo.

Nessa perspectiva de atendimento de crianças com deficiência na Educação Infantil Alves (2018) nos afirma que:

¹⁹ De acordo com dados fornecidos pela COEL.

²⁰ O município de Belém possui oficialmente 08 (oito) distritos distintos, assim discriminados: DAMOS (Distrito administrativo de Mosqueiro), DAENT (Distrito administrativo do Entroncamento), DASAC (Distrito administrativo da Sacramento), DAOUT (Distrito administrativo de Outeiro), DABEL (Distrito administrativo de Belém), DAICO (Distrito administrativo de Icoaraci), DAGUA (Distrito administrativo do Guamá) e DABEN (Distrito administrativo do Benguí). Dados retirados do site da Prefeitura Municipal de Belém, disponível em <http://www.belem.pa.gov.br/>

Embora a chegada das crianças com deficiência na Educação Infantil suscite inúmeras tensões acerca de concepções e práticas, está evidenciado que sua permanência nesse espaço educacional é necessária. Por um lado, é sua presença que nos fará buscar avanços na produção de conhecimentos e na efetivação de políticas públicas. Por outro lado, é indiscutível que os processos de estimulação que ocorrem no contexto das creches e pré-escolas são fundamentais e contribuem para que as crianças superem suas limitações, sejam estas físicas, sensoriais ou cognitivas. (Alves, 2018, p.277)

Decerto, é imperioso considerar os primeiros anos de vida da criança como determinantes para o seu desenvolvimento, seja ele da linguagem, da personalidade ou do aspecto físico. Para Mendes (2010), durante o primeiro ano de vida o desenvolvimento cerebral é mais extensivo do que em qualquer outra etapa da vida, daí a importância de se consolidar o direito dessa criança. Para tanto:

Pensar a inclusão na Educação Infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outra por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem a capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história. (Drago, 2014.p 96)

Compreender a competência das crianças, talvez seja um passo necessário a dar no contexto da Educação Infantil, considerando que estas trazem consigo histórias de vida encharcadas de cultura e conhecimento, remetendo ao professor e a instituição de modo geral o nível de responsabilidade com o grupo de crianças atendidas. Neste viés, Mesquita e Rocha (2012) nos afirmam que:

Assim, no âmbito educacional a inclusão precisa ser compreendida como um princípio orientador da escola, materializado por meio de práticas responsáveis e comprometidas com a garantia também do acesso ao currículo ao conhecimento, pelos diferentes sujeitos que frequentam o espaço escolar. (Mesquita, Rocha, 2012, p.04)

Assim, no que tange à inclusão, não basta somente acolher as crianças ou procurar diminuir as dificuldades da família. é necessário adotar práticas responsáveis e comprometidas, ao ponto que essas crianças além de ter acesso a tudo que a unidade pode lhe oferecer, ela também tenha acesso ao currículo, ao conhecimento, pois desta forma é possível o desenvolvimento integral da criança que apresenta desenvolvimento atípico.

Considerando a educação de bebês, temos ainda muitos desafios a serem superados para que a educação inclusiva seja uma realidade na Educação Infantil, pois em termos formais a chegada dessas crianças com deficiência às creches ainda é recente.

Sabendo que os bebês ocupam os espaços de educação, e que dentre esses há bebês com deficiência sendo atendidos nos interiores das creches, empreendi uma pesquisa exploratória inicial na Unidade de Educação Infantil Wilson Bahia de Souza, por esta ser uma

unidade com singularidades no atendimento, tendo sido, algumas delas já citadas na introdução.

É importante elucidar que a unidade foi criada em 2002 e desde então realiza o atendimento com bebês de berçário 1 e berçário 2 com idade de 0 a 1 ano. Com o decorrer dos anos, a UEI Wilson Bahia vem atendendo crianças com deficiência ou que apresentam desenvolvimento atípico, possuindo documentação bem organizada, a qual revela a história desse atendimento, e foi disponibilizado para análise.

Na documentação levantada, das 07 (sete) crianças que apresentavam algum desenvolvimento atípico no período de 2016 a 2020 e encaminhadas para acompanhamento do CRIE, 71.42% foram diagnosticadas posteriormente. A presença dessas crianças nos espaços de educação é marcada ainda por dúvidas no que diz respeito aos meios de atendimento. Sendo assim, a documentação vai revelar como as professoras foram elaborando suas práticas curriculares²¹ para trabalhar com essas crianças.

Nesse sentido, consideramos que as documentações existentes nos espaços de Educação Infantil podem ser meios de registros das práticas curriculares no contexto de inclusão de bebês que apresentam desenvolvimento atípico em turmas de berçário. Assim, nos ancoramos em Ostetto (2018) quando nos afirma que:

Para registrar no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, as implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como espelhar o real. (Ostetto, 2018, p.23)

Na pesquisa exploratória junto a UEI Wilson Bahia foi possível notar, em linhas gerais, que as professoras usaram a documentação pedagógica para registrar impressões, tomadas de decisão, escolhas, mudanças e encaminhamentos, portanto, são reveladoras das escolhas curriculares e das práticas produzidas para trabalhar com bebês, que, naquele contexto, apresentavam desenvolvimento atípico e posteriormente foram diagnosticadas em função do olhar atento das professoras que sugeriram o encaminhamento, sendo assim:

O registro diário, compreendido como instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido- conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias- e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres[...] (Ostetto, 2018, p.15)

Neste sentido é importante compreender que a documentação pedagógica está para além dos registros variados existentes nas instituições de Educação Infantil, portanto, precisa-se considerar que estes são necessários para que a professora consiga perceber as

²¹ Categoria teórica que será abordada na seção posterior.

necessidades dos bebês que apresentam desenvolvimento atípico de modo a respondê-las. Para tanto é importante que a professora reflita sobre o que ela observa e o que ela planeja realizar quanto a sua prática curricular com aquele bebê.

As documentações observadas na pesquisa exploratória demarcam as tentativas realizadas pelas professoras em alcançar os bebês que apresentavam desenvolvimento atípico. Nessa perspectiva é necessário destacar as dimensões curriculares existentes nas documentações realizadas e de que modo elas são registradas. Considerando que a documentação também traz reflexão da forma como o currículo vem sendo implementado nos espaços de educação.

É importante destacar que o currículo da época, estava pautado nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, elaborado em 2012, com vigência até 2023, quando um novo documento foi instituído.

As diretrizes orientam a elaboração de um currículo pautado nas infinitas linguagens humanas, considerando a criança como sujeito de direito, portanto, sendo participante do processo de construção do currículo desenvolvido cotidianamente nas instituições.

Estabelecem objetivos e princípios que orientam as propostas pedagógicas e direcionam o desenvolvimento das práticas, assegurando as aprendizagens por meio de diferentes linguagens, valorizando e respeitando o bebê, de forma a garantir situações de aprendizagens enriquecedoras (Belém, 2012).

Ao considerar os diversos documentos defrontados na pesquisa exploratória, destaco que para esta investigação fiz uso de alguns documentos de cunho pedagógico, como, registro individual da criança contido no diário de classe, registro de desenvolvimento avaliativo realizado a cada semestre e os projetos pedagógicos das turmas de berçário realizados bimestralmente ou trimestralmente.

Assim sendo, é por meio do ato de registrar que o professor revela diferentes situações vivenciadas nas experiências oportunizadas aos bebês, demonstrando como se dava a organização e a seleção dos conhecimentos que eram priorizados, revelando portanto as práticas curriculares desenvolvidas pelas professoras.

A partir disso, emergiu, portanto, a seguinte questão de pesquisa: De acordo com os registros oriundos da documentação pedagógica, que singularidades constituíram as práticas curriculares produzidas pelas professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza diante da presença de bebês com desenvolvimento atípico?

Diante da questão central, desdobram-se outros questionamentos, a saber:

1. O que as professoras registraram sobre suas práticas curriculares na interação com bebês com desenvolvimento atípico em turmas de berçário?
2. Que linguagens as professoras do berçário priorizaram em suas práticas para trabalharem junto aos bebês com desenvolvimento atípico?

Destarte, com o intuito de responder à questão de pesquisa sobre o problema investigado, foi necessário a delimitação do objetivo geral da investigação: Analisar as singularidades que constituíram as práticas curriculares das professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza diante da presença de bebês com desenvolvimento atípico de acordo com os registros oriundos da documentação pedagógica. Junto ao objetivo geral, há os objetivos específicos:

- 1- Identificar o que as professoras registraram sobre suas práticas curriculares na interação com bebês com desenvolvimento atípico em turmas de berçário;
- 2- Registrar que linguagens as professoras do berçário priorizaram em suas práticas para trabalharem junto a bebês com desenvolvimento atípico.

As bases teórico-metodológicas que conduzem a pesquisa elucidam uma concepção de bebês e crianças pequenas capazes e competentes, mas que necessitam da ação comprometida do docente e do envolvimento da família. Neste sentido a presente pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa na UEI Wilson Bahia de Souza do município de Belém, do tipo estudo de caso, tendo como instrumento de produção de dados os documentos pedagógicos acima citados.

Com o objetivo de responder à questão central da pesquisa, o texto está estruturado em 6 seções. Sendo a primeira intitulada de **Introdução**, que evidencia o meu percurso enquanto pesquisadora, os caminhos da revisão bibliográfica, até o achado do objeto de pesquisa, apresento a problematização da pesquisa e as questões que a norteiam, finalizando com a descrição dos objetivos da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada como **Percursos da pesquisa**, trago os percursos metodológicos da pesquisa evidenciando a abordagem, o tipo de pesquisa, trago ainda reflexões sobre a documentação pedagógica como fonte de pesquisa e por fim quais procedimentos adotados para organização e análise dos dados.

A terceira seção, sob o título **Práticas curriculares no berçário- demarcações conceituais, é composta** pela fundamentação teórica do problema de pesquisa decorrente de reflexões acerca da literatura sobre prática curricular. Com objetivo de conceituar essa categoria teórica, tecendo reflexões sobre como as práticas curriculares desenvolvidas pelos docentes são importantes para o desenvolvimento de bebês que apresentam desenvolvimento

atípico, demarcando a importância da singularidade das práticas curriculares no berçário de acordo com o que assentam os estudiosos acerca do tema proposto.

A quarta seção, tem por título **O Currículo da Rede Municipal de educação de Belém-Pará no período de 2016 a 2020**, que tece reflexões sobre o currículo desenvolvido pelo município no período delimitado da pesquisa.

A quinta seção intitulada **As práticas curriculares das professoras do berçário no acompanhamento de bebês com desenvolvimento atípico reveladas na documentação pedagógica da UEI Wilson Bahia de Souza** traz evidências sobre as práticas curriculares desenvolvidas com os bebês com desenvolvimento atípico conforme as análises realizadas. Esta possui subseções que evidenciam as produções das práticas em turmas de berçário 2 de acordo com as análises feitas.

A sexta seção é constituída pela **Conclusão** da pesquisa com objetivo de responder objetivamente ao problema de investigação.

2. PERCURSOS NA PESQUISA

A referida seção tem por finalidade apresentar as fundamentações teórico-metodológicas que conduziram as definições de perspectivas sob as quais esta investigação está estruturada, a abordagem na qual a pesquisa está ancorada, o tipo de pesquisa e as demarcações do lócus da pesquisa.

Evidenciamos a documentação pedagógica como fonte valiosa de produção de dados, destacando as escolhas feitas pelas professoras para registros das práticas curriculares. Os procedimentos utilizados para coleta dos dados nos deram condições para a promoção da sistematização e consolidação das análises.

É imperioso destacar que esta pesquisa se encontra autorizada mediante o comitê de ética em pesquisas sob número 6.106.747, conforme documento em anexo, (anexo A)

2.1 Da abordagem e do tipo de pesquisa

Discutir as práticas curriculares, objeto deste estudo e que serão evidenciadas na seção posterior, significa atentar para aspectos de seleção e organização do conhecimento para desenvolvimento do currículo (Lunardi,2004).

Para esta investigação, as práticas curriculares analisadas não são práticas contemporâneas, pois no levantamento feito, conforme diálogos estabelecidos com as professoras e com a coordenação da Unidade, desde 2013 houve matrícula de crianças que apresentavam desenvolvimento atípico, porém, no levantamento das documentações, os registros identificados foram a partir de 2016.

Na continuidade das buscas pelas documentações, identificamos que em 2020 a Unidade teve o primeiro bebê diagnosticado como PAEE²². Sendo assim, fui conduzida a delimitar um marco temporal para esta pesquisa, o período de 2016 a 2020, que para este estudo são consideradas documentações pedagógicas.

Dada a singularidade de tudo isso, depreende-se que discutir as práticas curriculares imprime a necessidade de um olhar mais qualitativo, pois ele trará uma visão real dentro das especificidades das práticas curriculares registradas nos documentos pedagógicos de bebês com desenvolvimento atípico, isto posto Minayo (2009, p.21-22), nos afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e

²² Dado obtido no registro de avaliação individual da criança de 2020.

atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Assim, investigar a prática curricular dentro de uma abordagem qualitativa, possibilita-nos visualizar questões bastante particulares. Neste sentido, o objeto da pesquisa, os meios usados para elaborá-los e os tensionamentos sobre o que registrar nos deram subsídios para responder às questões levantadas neste estudo. Portanto, considerando o objeto e o problema de investigação aqui anunciados, concluímos que era a abordagem que melhor proporcionava uma compreensão do caso investigado.

Diante dessas considerações, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso. Conforme anunciado na introdução, a Unidade de Educação Infantil Wilson Bahia de Souza possui singularidades, sendo uma UEI que atende somente a faixa etária de creche, realiza o atendimento a crianças de berçário 1 e berçário 2 com faixa etária de 0 a 1 ano e 11 meses.

A Unidade realiza esse atendimento já a um longo período, considerando sua criação no ano de 2002 e desde então atende bebês. Das unidades que atendem berçário atualmente, esta é a mais antiga com atendimento específico.

Na pesquisa exploratória após ter acesso a alguns documentos e após diálogo com as professoras da instituição foi levantado um quantitativo de sete (07) bebês encaminhados para acompanhamento do CRIE. Deste quantitativo 71.42% dos bebês foram diagnosticados posteriormente, e atualmente são público alvo da Educação Especial.

Os registros que encaminharam bebês com desenvolvimento atípico para o diagnóstico de possíveis deficiências evidenciam que uma quantidade significativa se configurou público alvo da Educação Especial, o que revela o olhar atento constitutivo das práticas das professoras que conseguiram identificar elementos importantes da singularidade do desenvolvimento dos bebês.

Nesta perspectiva, o estudo de caso é o tipo de pesquisa mais apropriado para o desenvolvimento da investigação, sendo necessário a aproximação dos aspectos teórico-práticos e metodológicos da ação das professoras no ato da realização do registro nas documentações pedagógicas que serão analisadas na pesquisa.

O que nos possibilitou uma análise detalhada da documentação pedagógica de modo a perceber, de acordo com os registros oriundos da documentação pedagógica, quais práticas curriculares foram produzidas pelas professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza diante da presença de bebês com desenvolvimento atípico.

Neste sentido, André (2013, p.97) nos afirma:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

Nesse enfoque o estudo de caso favoreceu a realização da pesquisa, pois o contato direto do pesquisador com as documentações produzidas deram subsídios para que as práticas curriculares realizadas fossem analisadas, e qualificaram o resultado do trabalho, considerando que o estudo de caso é um método qualitativo que consiste em um aprofundamento nas abordagens específicas que são realizadas.

Em geral os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “porque”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (Yin,2005, p.19)

Em vista disso, o estudo de caso contribuiu para a compreensão acerca das práticas curriculares registradas nos documentos pedagógicos de bebês com desenvolvimento atípico, acerca do que era registrado e sobre quais linguagens foram priorizadas.

A Unidade de Educação Infantil Wilson Bahia de Souza está localizada na passagem Cruzeiro S/N, no bairro Curió Utinga. Desde 2016, até o período demarcado para pesquisa, possui público de 80 crianças na faixa etária de 6 meses a 3 anos. A instituição possui quatro turmas, sendo berçário 1, berçário 2, maternal 1 e maternal 2, tendo capacidade para atender 15 crianças nas turmas de berçário 1 e 2 e 25 crianças nas turmas de maternal 1 e 2, com atendimento integral. Cada turma de berçário possui quatro professores que desenvolvem suas atividades laborais em dois turnos, as turmas de maternal tem 2 professoras e 1 auxiliar.

Para realização do estudo de caso Yin (2005) assevera cinco componentes importantes, sendo 1. Questões da pesquisa, 2. Proposições, 3. Unidades de análise, 4. Lógica da ligação dos dados às proposições, e 5. Critérios para interpretação dos dados.

No caso dessa pesquisa, o componente 1 é referente às questões da pesquisa, estando ligadas às questões que nortearam a investigação, que se preocupam em descortinar o que as professoras registraram sobre suas práticas curriculares interação com bebês com desenvolvimento atípico. Para tanto, foi necessário empreender buscas nas documentações da Unidade que me possibilitasse uma investigação factível.

O componente 2 corresponde às proposições da pesquisa, que, para este estudo, se dão por meio das práticas curriculares realizadas pelas professoras e que foram registradas nas documentações pedagógicas, assim como a evidência de quais linguagens eram priorizadas nas práticas das professoras junto aos bebês com desenvolvimento atípico.

Neste sentido, com a obtenção dos documentos existentes na unidade, iniciei a leitura atenta para me certificar de que os documentos destacados na pesquisa exploratória evidenciariam as práticas curriculares das docentes.

O componente 3 diz respeito às unidades de análise²³, no qual evidencio as análises realizadas, bem como as estratégias usadas para sua organização. O componente 4 traz uma lógica entre os dados obtidos com as proposições feitas na pesquisa, que neste caso são os objetivos alcançados na pesquisa; e o componente 5 evidencia como os dados foram interpretados.

Para Yin (2005) o estudo de caso pode ser de um único caso ou de múltiplos casos. Nesse estudo adotei o estudo de um único caso, considerando o objeto de estudo evidenciado, sendo a prática curricular de professoras no contexto de berçário com bebês com desenvolvimento atípico.

2.2 A documentação pedagógica como fonte de pesquisa

A documentação pedagógica tida neste estudo como fonte de pesquisa, é um tema que tem sido evidenciado desde a década de 1990, quando as experiências vivenciadas na cidade de Reggio Emília ao Norte da Itália, vem sendo difundidas. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003) as experiências preconizadas por Loris Malaguzzi inspiraram o uso da documentação pedagógica como instrumento para reflexão sobre a prática pedagógica. Essas experiências configuram o cerne da educação de crianças bem pequenas em Reggio Emilia.

No Brasil, tem-se empreendido estudos sobre este tema, pois “Com a difusão da experiência de Reggio Emília pelo mundo todo, o tema da documentação pedagógica ganhou destaque e tem ocupado espaço importante entre os temas de formação de professores e da pesquisa educacional” (Pinazza e Fochi. 2018, p. 14)

Nessa perspectiva, é importante refletir à luz das documentações que vem sendo produzidas nos ambientes de Educação Infantil, considerando que temos legislações que orientam a elaboração de registro e de observação como instrumentos de avaliação (RCNEI,1998; LDB,1996), ou de uma documentação específica que permita a família conhecer o trabalho da instituição e acompanhar o desenvolvimento do bebê, (DCNEI,2010).

Em 2018 a documentação pedagógica é citada de forma específica após a revisão e nova publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, sendo

²³ Este componente será apresentado em tópico separadamente, considerando o quantitativo de documentos a serem analisados e as estratégias que lançarei mão para sua organização.

destacada no parâmetro 4.4.6, que evidencia a importância da elaboração e atualização da documentação pedagógica por meio de instrumentos e registros que evidenciem o desenvolvimento das crianças.

Neste cenário, em que se observa orientações acerca da elaboração de documentos como meio de apropriação por parte da família ao desenvolvimento da criança, Pinazza e Fochi (2018) apontam que a primeira etapa da Educação Básica não está situada em uma pedagogia qualquer, ao considerar as concepções de criança, currículo e de Educação Infantil definidos pelas DCNEI, no qual reposiciona o papel do adulto nesta educação.

Isto traz, para o cerne da discussão, a pedagogia em que a Educação Infantil está ancorada: a pedagogia participativa. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.10) “as pedagogias participativas produzem a ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do (s) ofício (s) aluno e professor”, para os autores os objetivos desta pedagogia estão ancorados no envolvimento, na experiência e na construção da aprendizagem de modo que a experiência seja contínua. Para os autores a visão de criança é de um ser competente que colabora no cotidiano educativo.

Nessa perspectiva, ao adotarmos a premissa de competência e participação dos bebês nos ambientes de educação, faz-se necessário atentar para o que tem sido registrado sobre estes bebês, quais os meios usados para tais registros e quais escolhas ou tomadas de decisão as professoras fazem a partir daquilo que foi registrado.

Desta forma, surge, portanto, uma evidência, de que, se rompemos com uma pedagogia tradicional e transmissiva para uma pedagogia em participação, tem-se a necessidade de construção de uma nova didática, os apontamentos que Pinazza e Fochi (2018) nos trazem evidência que ao passo que surge uma nova pedagogia, surge também uma nova didática, considerando que os modelos que se tem da pedagogia tradicional e transmissiva não correspondem a complexidade das crianças e dos professores.

Desta feita, é importante considerar, na educação de bebês, os pontos nos quais o professor organiza o espaço, favorece experiências, fomenta a participação das famílias, disponibiliza materiais e a forma como se posiciona diante o cotidiano, pois os meios que ele utiliza revelam as concepções que ele adota.

Neste cenário é relevante pensarmos sobre esse importante elemento que movimentava as práticas curriculares desenvolvidas pelas docentes na Educação Infantil, que tem influência das instituições dedicadas à primeira infância em Reggio Emília, e vem sendo desenvolvidas nos espaços de educação no Brasil: a documentação pedagógica.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) nos apresenta “ a documentação pedagógica como um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática”. Assim, é importante pensar que a documentação pedagógica não é feita somente por professores, os demais profissionais da instituição também podem produzir documentações, desta feita, ao passo que os docentes ou outros profissionais escrevem, eles refletem sobre o que vem desenvolvendo, tendo a possibilidade de tornar visível a prática curricular desenvolvida nas creches.

Neste sentido, Moss (2009) assevera que:

A documentação pedagógica, por meio da qual práticas e processos de aprendizagem se tornam visíveis e, assim, sujeitos ao pensamento crítico, ao diálogo, à reflexão, à interpretação e, se necessário, a avaliação democrática e a tomada de decisões. A documentação pedagógica desempenha um papel central em muitas facetas da instituição de educação infantil: a avaliação, o desenvolvimento profissional, a pesquisa e a prática democrática. (Moss,2009, p. 427)

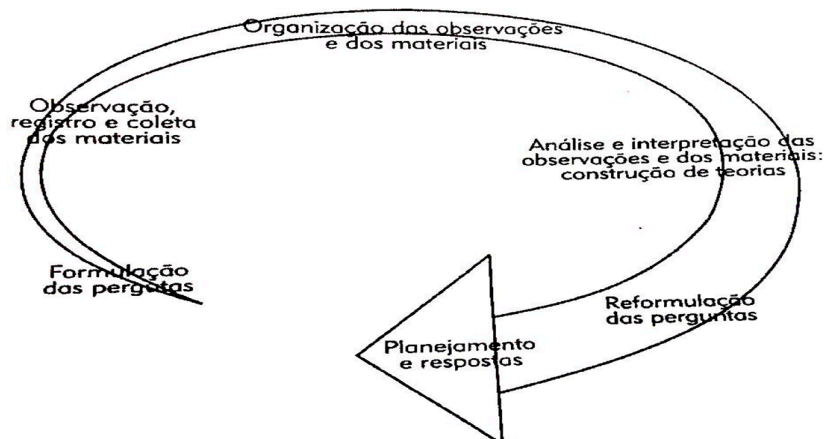
Nesse contexto a documentação pedagógica se apresenta como um meio de alcance a determinados objetivos dentro da instituição de educação, permitindo reflexões acerca daquilo que é produzido e avaliado pelas partes envolvidas, favorecendo, portanto, o diálogo e as construções coletivas, Malaguzzi (1999) nos evidencia exatamente isto, no sentido de que a documentação representa uma forma de diálogo, possibilitando assim a participação de todos os envolvidos, tornando a educação mais democrática.

As contribuições de Fochi (2016; 2019) corroboram com o disposto acima, ao considerar a documentação pedagógica como o meio indispensável de construir uma memória educativa, evidenciando como as crianças constroem conhecimento e, portanto, fortalecendo a identidade da educação de crianças pequenas, já que esta ação representa uma singularidade desta, tornando-se, por conseguinte, uma estratégia para reflexão de quem a produz, possibilitando a escuta das crianças e a criação de situações de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a ideia de documentar o vivido nas instituições de Educação Infantil assume particularidades, considerando que não há somente uma forma de documentar. Para este estudo, trouxe os apontamentos da concepção na abordagem de Reggio Emilia que implica uma proposta onde se tem por pauta a escuta e a observação da criança, contudo os estudos não se resumem somente nesta abordagem.

Estudos de Gandini e Edwards (2002) forjam a documentação pedagógica como uma prática cíclica que passa por fases, compondo um processo de investigação, reflexão e significação que vai se retroalimentando, conforme exposto na figura abaixo:

Figura 1: Documentação como ciclo de investigação



Fonte: Gandini e Edwards (2002, p. 162).

Portanto, analisando a figura, percebe-se que, para se documentar, há uma necessidade de se organizar, pois é importante saber de que ponto quem irá documentar vai partir. Outro ponto importante que destaco, observando a figura, é a seleção, pois neste ciclo fica evidente que o ato de documentar é intencional, e essas intenções, portanto são permeadas de escolhas e concepções.

Na Educação Infantil, uma das ações específicas a serem realizadas é o ato de documentar o que é desenvolvido no cotidiano das instituições, considerando as experiências vividas pelas crianças. Nesta perspectiva, o professor tem em sua prática de trabalho o compromisso de documentar as atividades realizadas pelas crianças, os meios usados para alcance dos objetivos, a forma como cada criança respondeu diante da situação proposta, entre outros registros pertinentes ao momento, para que se consiga interagir com as famílias.

Sendo esta uma das dimensões da documentação, considerando que “a documentação pedagógica é o processo para registrar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011, p. 35).

No cenário da Educação Infantil, existem formas variadas de documentar a depender do objetivo que se propõe, sendo, portanto, os relatos de experiências observadas, que podem ter roteiro de observação ou não, fotografias ou vídeos do cotidiano, produções de autoria das crianças, materiais que formam uma série de elementos que podem se transformar em documentações.

Considerando que as formas de registros por si só não são suficientes para se tornar documentação pedagógica, para que essas formas cumpram sua função de documentação, é

necessário que haja exercício de reflexão da ação e transformação da prática, considerando que nem todo registro gera documentação, mas que toda documentação necessita de registros bem elaborados, é o que assentam os estudos de Fochi (2015) e Hoyuelos (2006).

Nesta perspectiva, a docente ao se empenhar em realizar a documentação, tem a possibilidade de olhar para as experiências vivenciadas pela criança e tê-las como condutora para seu fazer pedagógico (Fochi,2015), preconiza-se, para tanto, que ao elaborar toda e qualquer documentação se precisa de seleção, qual seja de registros, qual seja de materiais, nas combinações feitas pelas professoras é necessário ter por premissa o processo de reflexão sugerido por Zabalza (1994), considerando a seleção, a organização e a elaboração de materiais.

Sendo assim, a documentação pedagógica produzida ao descrever o cotidiano por meio das seleções que a professora fez revelou práticas, e para este estudo destacamos as práticas curriculares desenvolvidas que estão registradas nas documentações, as quais abordo na subseção seguinte.

A documentação pedagógica elaborada nas instituições de Educação Infantil revelam possibilidades de se criar memória educativa, visto que elas traduzem a maneira como os bebês se desenvolvem nesses espaços, fazendo menção aos meios usados pelos professores para alcance de seus objetivos no desenvolvimento de sua prática curricular. Elas revelam muito do que os bebês vivem nesse ambiente, como se sentem e quais necessidades apresentam, além de dar oportunidade ao docente de rever sua prática ou de reafirmar suas ações.

Diante do que preconiza a literatura, é imperioso destacar o limite desta pesquisa, considerando que neste estudo trabalhamos apenas com os registros produzidos e não com as reflexões acerca das práticas curriculares registradas. Por serem registros feitos pelas professoras, a partir da memória do que elas acreditam que fizeram e do que observaram, sabe-se que há a necessidade de entender que são registros de uma auto percepção do fazer, portanto podem não ser exatamente fidedignos a essa prática.

Pinazza e Fochi (2018) nos trazem reflexões relevantes acerca da documentação pedagógica para compreensão do que é, e o que esta prática representa, para que não se confunda com meros registros, ou para que não seja vista como um adereço que possa ser usado em qualquer perspectiva curricular de Educação Infantil.

Neste sentido Ostetto (2018) corrobora com o pensamento dos autores ao afirmar que:

Ao escrever sobre o cotidiano vivido das crianças, o professor cria espaço para refletir sobre o seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico

planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriam-se de sua história, ensaiam autoria. (Ostetto, 2018, p. 16)

No desenrolar das investidas feitas neste estudo, a documentação pedagógica nos deu condições de identificar o que as professoras registraram sobre sua prática curricular na interação com bebês com desenvolvimento atípico, busca-se desvelar o que os registros do vivido evidenciam sobre quais linguagens as professoras priorizavam em sua prática curricular junto aos bebês com desenvolvimento atípico.

Partindo do pressuposto de que as documentações realizadas são feitas a partir de um currículo com concepções de criança, no caso deste estudo, de bebês sujeito de direitos que estão concatenados à perspectiva da pedagogia participativa que, conforme o elucidado em subseção anterior, ancoram a documentação pedagógica. Busca-se por meio deste estudo analisar as singularidades que constituíram as práticas curriculares das professoras de berçário diante da presença de bebês com desenvolvimento atípico.

Sendo assim, temos na documentação pedagógica uma valiosa fonte de pesquisa, pois ela revela o registro das singularidades na educação de bebês, especificamente dos bebês com desenvolvimento atípico, uma vez que, a partir delas, a professora tem respaldo para desenvolver práticas curriculares que favoreçam o desenvolvimento de cada bebê. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) asseguram que:

A documentação pedagógica é chave para instituir a participação cotidiana das crianças, porque ajuda a ver, compreender e responder a cada criança e ao grupo, colocando-se no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano educativo. [...] a análise e interpretação sistemática da documentação pedagógica é uma estratégia de monitorização essencial para garantir que os direitos da criança (direitos de aprendizagem e participação na vida da sala) sejam instituídos no cotidiano educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 125).

Destarte, a documentação pedagógica foi o instrumento utilizado para revelar quais práticas curriculares foram desenvolvidas mediante as escolhas feitas pelas professoras, considerando as singularidades dos bebês, as quais foram estudadas conforme as análises dos dados.

Nessa pesquisa, entendemos que a documentação pedagógica é fonte de registro de tomada de decisão do trabalho desenvolvido, nas escolhas que foram feitas pelas professoras nas turmas de berçário da Unidade.

Nesse sentido, do conjunto de documentos que compõem registros da aprendizagem e do trabalho das professoras, no período de 2016 a 2020 foram selecionados registros individuais de bebês que apresentaram desenvolvimento atípico. Dos registros de

desenvolvimento individual contidos na caderneta, um do berçário 1 e seis do berçário 2, totalizando sete registros (ANEXO B). Dos registros de avaliação individual das crianças, foram selecionados um do berçário 1 e seis do berçário 2, totalizando sete registros avaliativos (ANEXO C).

Esses registros foram elaborados pelas professoras lotadas nas respectivas turmas, sendo quatro professoras no berçário 1, e quatro professoras no berçário 2, duas em cada turno. As professoras faziam uma divisão para elaboração dos registros e compartilhavam com as demais nos momentos de hora pedagógica, por fim todas assinavam.

Os projetos pedagógicos analisados nesta investigação, são os elaborados para as turmas de berçário no período dentro do recorte temporal definido, totalizando vinte e quatro projetos pedagógicos.

Estes documentos nos possibilitaram realizar as análises necessárias de acordo com a organização dos dados obtidos na investigação, de modo a alcançar os objetivos propostos neste estudo.

2.3 Procedimento de análise dos dados

Com o propósito de compreender que singularidades constituíram as práticas curriculares produzidas pelas professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza diante da presença de bebês com desenvolvimento atípico, no período de 2016 a 2020, utilizei os registros oriundos da documentação pedagógica. Vale destacar que as escolhas feitas para realização das análises dos dados nos permitiram levantar o material que utilizo nesta investigação.

Sendo necessário o uso de documentos como fonte de investigação, é valioso salientar as contribuições de Cellard (2008), as quais nos elucidam que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (Cellard, 2008, p. 295)

Indubitavelmente, para esse estudo, o uso de documentos como instrumentos de investigação nos deram meios factíveis de análise, considerando que conforme Cellard (2008) nossa capacidade de memória é limitada, podendo inclusive alterar lembranças, fazendo-nos esquecer fatos importantes.

Tal levantamento nos deu condições para produzir os dados da pesquisa, fazendo uso de uma prospecção documental, considerando que o documento é evidência do que foi registrado sobre as práticas curriculares. Esta foi uma etapa realizada por meio do levantamento, sistematização e análise de documentos oficiais da Unidade, registrados no quadro abaixo:

Quadro 5: Documentos oriundos dos registros das professoras de turmas de berçário

DOCUMENTOS PRIMÁRIOS	PERÍODO
Projetos Pedagógicos da turma	2016,2017,2018,2019,2020
Registro de avaliação individual	2016,2017,2018,2019,2020
Registro de desenvolvimento individual contido na caderneta	2016,2017,2018,2019,2020

Fonte: Elaborado pela autora com base no material empírico, 2023

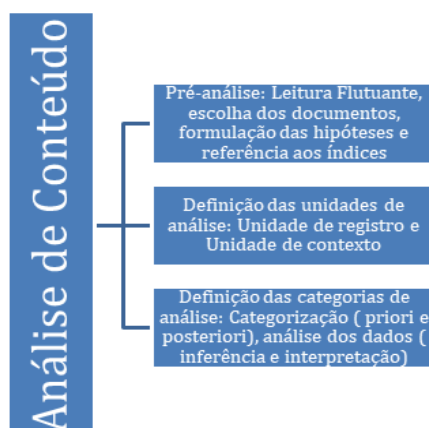
Considerando que os instrumentos utilizados neste estudo são documentações produzidas pelas professoras de bebês, utilizamos a análise de conteúdo com base no que nos preconiza Franco (2018):

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise do conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (Franco, 2018, p.10)

Neste caso, as práticas curriculares as quais as documentações retratam é que deram maior substância à pesquisa realizada. Contudo, faz-se necessário dizer que para registrar é importante que se observe o que Franco (2018) nos assinala, quando diz que para desenvolvimento de uma análise de conteúdo é necessário que haja nas descobertas relevância teórica, considerando de pequeno valor uma informação que apenas descreve, devendo o dado estar relacionado no mínimo a outro dado.

De acordo com os estudos de Franco (2018), a análise do conteúdo se estrutura a partir das seguintes etapas: a Pré-análise, a definição das unidades de análise, e a definição das categorias de análise, para que em seguida seja feita a análise dos dados e realizadas as inferências e a interpretação. Conforme figura abaixo:

Figura 2: Fases da Análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos de Franco (2018)

Ao empreender a Pré-análise, pude organizar os documentos que foram levantados no decorrer da investigação, pois esta etapa teve por objetivo a organização dos documentos que seriam submetidos à análise, considerando que eles compuseram o corpus da pesquisa. De acordo com Franco (2018), esta etapa é composta pela leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e a referência dos índices.

Diante do exposto, iniciei de forma atenta e detalhada a leitura do material obtido, pois era necessário estabelecer contato com os documentos para que fosse possível conhecer quais mensagens existiam neles. Conforme Franco (2018), neste momento é importante deixarmos-nos invadir por impressões e expectativas que os documentos podem revelar.

Assim, realizei a leitura flutuante com base nos documentos dos bebês que apresentaram desenvolvimento atípico no período de 2016 a 2020, sendo 7(sete) registros individuais que se encontram nas cadernetas das professoras, 7 (sete) registros avaliativos, que são os entregues às famílias ao final de cada semestre e 24 (vinte e quatro) projetos pedagógicos realizados pelas professoras para desenvolvimento nas turmas.

Esta ação permitiu a visualização e a organização dos documentos que remeteram a informações as quais busco responder nesta investigação, presentes no problema e nos objetivos da pesquisa.

Quadro 6: Documentos levantados na pesquisa.

DOCUMENTOS	DA	TURMA
DOCUMENTOS	QUANTIDADE	DESCRIÇÃO
Projetos Pedagógicos da turma	2016- B1-02/ B2- 03 2017- B1- 02/ B2-04 2018- B2-03 2019- B1- 02/ B2- 04 2020- B1-02/ B2-02 Total - 24	Recolhido em pesquisa exploratória, em arquivo da Unidade
DOCUMENTOS DE	BEBÊS COM	DESENVOLVIMENTO ATÍPICO
DOCUMENTOS	QUANTIDADE	DESCRIÇÃO
Registro de desenvolvimento individual contido na caderneta	01- Berçário 1 06- Berçário 2 07- Total	Recolhido em pesquisa exploratória.
Registro de avaliação individual	01- Berçário 1 06- Berçário 2 07- Total	Recolhido em pesquisa exploratória

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Este movimento de leitura flutuante, favoreceu a seleção dos documentos que estão articulados com o que me proponho a investigar. Neste sentido, para seleção do corpus da pesquisa, segui a regra da exaustividade, posto que, de acordo com Franco (2018, p. 55) “[...] é preciso considerar todos os elementos desse corpus.” Neste momento, deparei-me com um quantitativo de documentos consideravelmente grande, mas necessário para compreensão das mensagens contidas nos documentos.

Após a leitura flutuante, senti a necessidade de retornar aos documentos levantados na pesquisa, para verificar onde a presença de bebês com desenvolvimento atípico é mais recorrente. Com esta ação, obtive o quantitativo a seguir:

Quadro 7: Registro de bebê com desenvolvimento atípico de 2016 a 2020, conforme protocolo

DOCUMENTOS DE BEBÊS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO	2016		2017		2018		2019		2020	
	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2
Registro de desenvolvimento individual contido na caderneta	01	03	**	01	**	**	**	01	**	01

Registro de avaliação individual	01	03	**	01	**	**	**	01	**	01
----------------------------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Considerando a recorrência da presença de bebês com desenvolvimento atípico nas turmas de berçário 2, optamos por realizar a pesquisa com as documentações da referida turma, tendo em vista que a prática curricular é cultural e é histórica, logo, percebemos como ela se apresentou nesses registros.

Quadro 8: Documentos analisados na pesquisa.

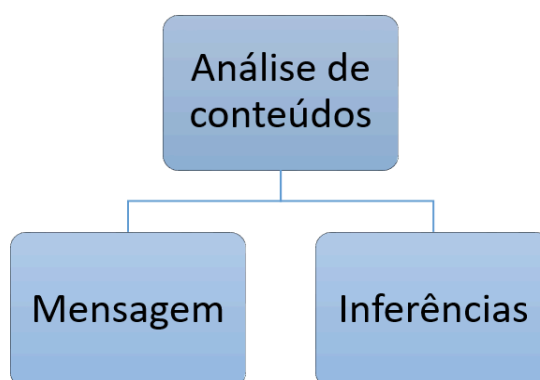
DOCUMENTOS	QUANTIDADE- BERÇÁRIO 2	DESCRIÇÃO
DOCUMENTOS	DA	TURMA
Projetos Pedagógicos da turma	2016- 03 2017- 04 2018- 03 2019- 04 2020- 02 Total - 16	Recolhido em pesquisa exploratória, em arquivo da Unidade
DOCUMENTOS DE	BEBÊS COM	DESENVOLVIMENTO ATÍPICO
DOCUMENTOS	QUANTIDADE	DESCRIÇÃO
Registro de desenvolvimento individual contido na caderneta	06	Recolhido em pesquisa exploratória.
Registro de avaliação individual	06	Recolhido em pesquisa exploratória

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nessa perspectiva, para que pudéssemos realizar as escolhas dos documentos que iriam compor o corpus da investigação, foi necessário retomar as questões de investigação que consistem em identificar o que as professoras registraram sobre suas práticas curriculares na interação com bebês com desenvolvimento atípico em turmas de berçário, bem como registrar que linguagens as professoras do berçário priorizaram em suas práticas para trabalharem junto a bebês com desenvolvimento atípico, caminhada feita ainda muito na incerteza se estes nos dariam condições de inferir respostas a nossa questão e alcançar os objetivos propostos.

Em acordo com o proposto por Franco (2018), a análise de conteúdo nos possibilitou, por meio de busca minuciosa dos documentos elencados, ter indicadores que nos permitiram, com a realização da última etapa da análise, elaborar inferências a respeito das práticas curriculares registradas nos documentos levantados. A técnica possui características que a definem, explicitada na figura abaixo:

Figura 3- Características definidoras da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado pela autora a partir dos estudos de Franco (2018)

A autora assinala que a análise do conteúdo é um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem, que no caso desta pesquisa é a prática curricular registrada nas documentações pedagógicas, e por meio das análises realizadas serão feitas as descrições dos conteúdos das mensagens, o que nos permitiu, portanto, fazer inferências a respeito da questão de investigação.

Desta feita, para tratamento dos dados e sua análise, esta técnica contempla a pesquisa, que na perspectiva de Franco (2018, p.12), “ O ponto de partida da análise do conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. ” Aqui evidenciada pelas práticas curriculares analisadas.

Nessa perspectiva analisamos o conteúdo disposto na documentação existente, de modo a identificar o que as professoras registraram sobre suas práticas curriculares na interação com bebês com desenvolvimento atípico em turmas de berçário e que linguagens as professoras do berçário priorizaram em suas práticas para trabalharem junto a bebês com desenvolvimento atípico.

Desta maneira, valoriza-se, portanto, a ação do pesquisador na interpretação científica da realidade e considera-se o contexto sócio histórico em que as informações são emitidas e

recebidas, o que considero ser fundamental para o alcance dos objetivos propostos, no âmbito desta pesquisa qualitativa.

Nessa perspectiva, para que fosse possível a compreensão dos dados produzidos neste estudo, atentei-me às fases propostas por Franco (2018), com a transcrição de alguns elementos contidos nos documentos analisados, por meio de recortes e informações, que em minha percepção foram reveladores das práticas curriculares.

Sendo assim, elaboramos protocolos de análise de dados (ver apêndice A e B) que me permitiram a visualização da sistematização das percepções iniciais das documentações pedagógicas analisadas. Desta forma foi possível identificar determinadas palavras ou frases que com sua frequência ou agregação remeteram a uma pré-indicação.

A sistematização exposta a seguir, remete a possibilidade de observar o quadro com os pré-indicadores, de certo modo já organizados. Contudo, para que pudesse chegar a este quadro, após o levantamento dos documentos e a definição de quais seriam analisados, inicialmente realizei a leitura atenta dos mesmos por inúmeras vezes.

Em seguida, fiz a transcrição de trechos que me deram possibilidades de responder às questões deste estudo, os pré-indicadores emergiram portanto, por meio da leitura atenta e revelaram as possibilidades iniciais da compreensão das singularidades que constituem as práticas curriculares da professoras de berçário da UEI Wilson Bahia de Souza.

O quadro abaixo, intitulado pré-indicadores, demonstra de forma sistematizada, os primeiros indícios obtidos na análise dos dados:

Quadro 9: Pré-indicadores

Pré-indicadores		
Registro de avaliação individual	Caderneta/ Registro de desenvolvimento	Projetos pedagógicos
Atividades de cuidado organização do espaço Intervenções curriculares Avanços dos bebês Dificuldades dos bebês Escuta sensível	Atividades de cuidado Preferências Organização do espaço Inserção dos bebês Dificuldades dos bebês	Preferências Escuta sensível
Linguagem das brincadeiras Linguagem Gestual corporal Linguagem musical	Linguagem das brincadeiras Linguagem Gestual corporal Linguagem musical	Linguagem das brincadeiras Linguagem Gestual corporal Linguagem musical

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Considerando o grande número de documentos analisados, a quantidade de pré-indicadores levantados foi bem numerosa, sendo necessário, posteriormente, aglutinar

grande parte destes, para que eles pudessem compor os indicadores da pesquisa, os quais separei por cores, para ampliar minha visualização.

Nesta etapa, os conteúdos contidos nos documentos ainda se encontravam distantes, em minha percepção. Atinente a isto, Franco (2018) não descarta a possibilidade de realização de uma análise efetiva sobre o conteúdo contido nas entrelinhas, chamado pela autora de oculto, dando possibilidades além daquilo que pode ser encontrado.

Desta forma, evidencio no quadro abaixo os 7 indicadores constituídos na pesquisa, considerando os conteúdos percebidos na leitura atenta dos documentos.

Quadro 10: Indicadores

Organização do espaço
Dificuldades dos bebês
Preferências
Avanços dos bebês
Escuta sensível
Linguagem das brincadeiras

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Em continuidade a análise, os indicadores constituídos foram aglutinados e formaram as unidades temáticas, que, de acordo com Franco (2018), incorpora a possibilidade de interpretar o conteúdo de forma única e pessoal. O tema é considerado como a mais útil unidade de registro.

Apresento, portanto, no quadro abaixo as unidades temáticas e as categorias que foram se revelando conforme a frequência manifesta nos documentos.

Quadro 11: Unidades temáticas e categorias de codificação

Unidades temáticas	Categorias
Seleção e organização dos conhecimentos e situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta sensível • Linguagem das brincadeiras
Espaço como dimensão curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências no ambiente

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Os dados foram organizados em duas unidades temáticas, que foram alcançadas em virtude das aproximações expressas nas mensagens. Com a perspectiva de avançar nas análises, fui em busca de compreender e identificar informações que se coadunam para empreender, portanto seu agrupamento em categorias. Conforme quadro abaixo:

Quadro 12: Categorias de análise da pesquisa

CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA
Escuta sensível
Linguagem das brincadeiras
Experiências no ambiente

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

As categorias de análise estão escrutinadas na 5ª seção, a qual possui toda a análise dos dados produzidos no decorrer desta pesquisa, que buscou analisar as singularidades que constituíram as práticas curriculares das professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza. Diante disso, abordaremos na seção seguinte reflexões acerca do que assentam estudiosos sobre a prática curricular, objeto de estudo desta pesquisa, de modo a evidenciar como as práticas das professoras se materializam mediante as singularidades da turma de berçário.

3. PRÁTICAS CURRICULARES NO BERÇÁRIO – DEMARCAÇÕES CONCEITUAIS

Esta seção tem como desígnio apresentar o que os estudiosos apontam sobre práticas curriculares, as demarcações conceituais encontradas e como elas contribuem para o desenvolvimento do currículo nas instituições de Educação Infantil e em específico em turmas de berçário.

Para alcance do objetivo, esta seção está dividida em 2 subseções. No primeiro momento demarco conceitos sobre prática curricular, evidenciando o que assentam os estudiosos e em seguida trago reflexões sobre a singularidade da prática curricular no berçário.

3.1 Práticas Curriculares: Demarcando conceitos

Pensar em práticas curriculares em turmas de berçário com bebês que apresentam desenvolvimento atípico, envolve desafio e esperança. Desafio porque é necessário compreensão de um campo que atualmente tem sido alvo de estudos e pesquisas, que busca elucidar perspectivas e especificidades presentes na inclusão de bebês, e esperança por conseguir visualizar avanços em uma educação que até pouco tempo tinha um caráter essencialmente assistencialista.

Para realizar um estudo das práticas curriculares de professoras no contexto de berçário com bebês com desenvolvimento atípico, é necessário a compreensão de conceitos que mobilizam esse processo. Neste sentido, trago reflexões de autores nos quais me apoiei para definição de conceitos que ancoram este estudo.

Para discussão de currículo utilizo as proposições apontadas por Sacristán (1998,1999) e Pacheco (2001), o debate referente a prática curricular está baseado em Lunardi (2004,2005); Mendes (2008) e Mesquita (2013) e as reflexões sobre educação de bebês em Silvia e Pantoni (2009); Richter e Barbosa (2010); Castelli e Mota (2013); Melo (2017) e Coutinho (2017); Horn (2004,2017).

A partir da Constituição Federal (1988) o Brasil inicia uma trajetória de Educação Infantil como direito social (Bruno, 2008), assegurando o direito de acesso a todas as crianças. Até aquele momento, a Educação infantil assumia uma forma compensatória, tendo por objetivo suprir a pobreza e outras mazelas. Com a LDB (1996) esse processo assistencialista começa a ser superado conforme nos afirma Bruno (2008, p. 57) “pelos princípios

sócio-antropológicos e éticos da Educação Infantil como direito social”, tornando-se a partir de então um espaço de educação e cuidado a bebês e crianças.

Neste sentido, era fulcral para o estado instituir orientações para que as instituições de Educação Infantil incorporassem as funções que agora lhes estavam postas de cuidar e educar. Porém, as funções deveriam estar alinhadas a padrões de qualidade, o que culminou em manuais, referenciais e diretrizes.

Esses manuais ou essas diretrizes implicam um elemento que é balizador das práticas desenvolvidas nas instituições de Educação infantil, o currículo, que para Sacristán (1998) pode ser analisado a partir dos seguintes âmbitos:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a escola e a sociedade.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se de currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (Sacristán, 1998, p.14-15)

Existindo, portanto, formas variadas de se conceber o currículo, neste sentido ele também pode ser definido a partir de diversas perspectivas, não possuindo um conceito universal, portanto ao definirmos um currículo, também definimos as funções e a forma como ele será produzido em um determinado momento no âmbito das instituições de educação (Sacristán, 1998).

Neste sentido, pensar em um currículo para a Educação Infantil em específico para o berçário é pensar na dimensão prática do currículo que requer sensibilidade, organização e planejamento, mas que também, de acordo com Pacheco (2001) se configura num contexto específico de tomada de decisão. Portanto, neste estudo entendemos e definimos que o currículo está implicado necessariamente na seleção dos conhecimentos que serão trabalhados de forma indiscriminada.

Considerando as contribuições de Sacristán (1998) quanto às análises do âmbito do currículo, destaco este enquanto um campo prático, para tanto se faz necessário a compreensão da prática propriamente dita. Neste sentido, Sacristán (1999, p. 70) “ nos leva a

compreender a prática como algo que é construído historicamente", sendo assim, as ações que desenvolvemos estão encharcadas do que vivemos previamente.

Nessa perspectiva, o currículo enquanto dimensão prática, conforme Sacristán (1999), nos possibilita perceber que sua construção não deve se dar de modo estático, por isso não há um único modelo pronto e acabado, sendo um lugar privilegiado para que sejam analisadas o que se foi pensado e o que se tem praticado. Assim, é importante considerar que por se dar em um processo histórico de construção, a prática não pode ser compreendida como ação ou como fazer.

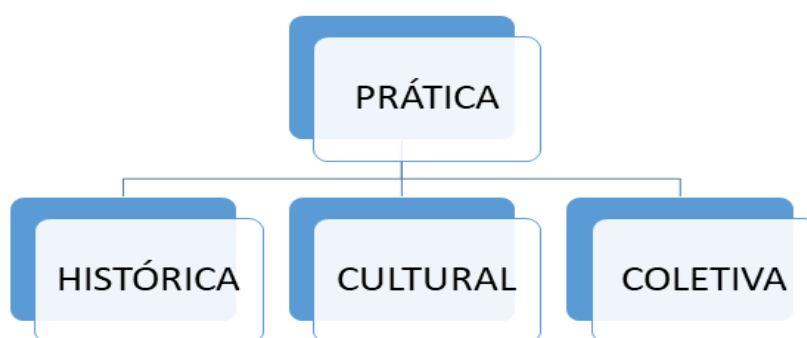
Neste sentido, Sacristán (1999) assevera que,

Ação refere-se aos sujeitos, e, embora, por extensão, possamos falar de ações coletivas, a prática é cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, porque o fazemos a partir de uma cultura. A prática é cristalização coletiva da experiência histórica das ações. (Sacristán, 1999, p.73)

Daí a relevância da interpretação de Sacristán (1999), quando distingue ação e prática, assinalando que a ação é individual e a prática é coletiva, ambas são importantes para este estudo pois estão articuladas servindo de base para experiências posteriores.

De acordo com as contribuições de Sacristán (1999) elaborei uma figura para se pensar no processo de construção da prática que se configura por algumas características, representada abaixo:

Figura 4- Processo de construção da prática



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com estudos em Sacristán (1999)

Nesse pressuposto, a prática é um processo histórico, cultural e coletivo que se configura por meio das ações desenvolvidas por indivíduos, realizadas em determinados contextos.

Na busca pela compreensão do conceito de prática, Mendes (2008), analisando as contribuições de sacristán (1999) assinala que a prática é “cultura objetivada, experiência compartilhada” (Mendes,2008,p.116).

No estudo desenvolvido pela autora, a compreensão do conceito de prática assumiu grande importância, pois aliado à ideia de currículo, contribuiu para a elaboração de um novo conceito, o de prática curricular, por se entender que o currículo é composto por práticas, e que as ações que vão compondo o currículo são produzidas por experiências compartilhadas.

Os conceitos mobilizados nesta investigação quando articulados com o objeto de estudo, que analisa as práticas curriculares de professoras no contexto de berçário com bebês com desenvolvimento atípico, nos possibilita compreender que as práticas produzidas são frutos de ações coletivas.

Para tanto, de acordo com as contribuições de Lunardi (2004; 2005) e Mendes (2008) para este estudo as práticas curriculares são aqui compreendidas como as ações de elaboração, organização e implementação do currículo, implicando nas formas em que os conhecimentos são trabalhados, nas atividades propostas e no acompanhamento do desenvolvimento dos bebês.

Nessa perspectiva, considero importante para este estudo as contribuições de Mesquita (2013) que estão atinentes ao que venho assinalando no decorrer da pesquisa, pois a autora assevera que :

A partir da compreensão de que a prática é construída histórica e culturalmente e que as ações dos professores trazem suas marcas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, e que currículo também é uma construção cultural e, portanto, um modo de organizar uma série de práticas educativas, as práticas curriculares revelam as opções da escola. [...] (Mesquita, 2013, p. 68).

Para esta pesquisa em específico, as práticas curriculares revelam as opções das professoras do berçário, quanto a seleção e organização do conhecimento que estão registradas nas documentações pedagógicas.

Aproprio-me das contribuições de Mendes (2008) quando afirma que as práticas curriculares desenvolvidas nos espaços de educação expressam “o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma.” (Mendes,2008, p. 118).

Considerando as contribuições de Mendes (2008), depreende-se que, as práticas curriculares ocorrem dentro das instituições de educação, e, neste estudo, das instituições de Educação Infantil, e são produzidas tanto pelas professoras, quanto pelos bebês, estando

articuladas às ações coletivas vivenciadas cotidianamente no ambiente da unidade de Educação Infantil.

Partindo desta premissa, compreende-se que na instituição de educação, toda ação que permeia a elaboração e a implementação do currículo é uma prática curricular (Mendes, 2008), na qual envolve,

[...] ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Desde a proposição de currículos pelos órgãos governamentais, à recontextualização feita desses discursos pela escola e pelos seus sujeitos,[...] (Mendes,2008, p.118).

Neste sentido, as práticas curriculares produzidas pelas professoras de berçário, são analisadas considerando o contexto no qual se desenvolvem, bem como suas formas de elaboração. Nos permitindo compreendê-las não somente por meio da operação das políticas curriculares existentes para a educação infantil, mas pela sua realização cotidiana.

Sendo assim, na Educação Infantil, a prática curricular se configura por meio de diversas ações e interações, que implicam em um processo de seleção e organização do conhecimento priorizado nas instituições de educação para favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, Felício e Possani (2013) trazem contribuições que se concatenam a este estudo, ao destacarem alguns elementos como sendo essenciais para que se analisem práticas curriculares.

- o contexto: nenhuma prática curricular poderá ser vista fora de seu contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares;
- a cultura: devem-se considerar as interferências e referências do grupo na qual a instituição educacional se insere, como também a própria cultura da instituição, sem perder de vista a cultura do educando que tem seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor desta;
- a ideologia: é necessário que se perceba o sistema de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou que servem de base ao sistema curricular. Tendo definida na análise a politicidade do currículo, ou seja, a sua não neutralidade, fica mais fácil a percepção de qual ideologia está presente no currículo;
- os educandos: que sujeito é esse, ou seja, quais as características que o identificam, levando-se em conta as questões de gênero, o perfil étnico-racial, a origem, a condição econômica etc.
- os professores: é necessário que se olhe para a sua formação acadêmica e como esta é traduzida na ação pedagógica com os educandos, seja do ponto de vista dos conteúdos e da metodologia, bem como de sua postura ideológica, marcada pela sua identidade profissional e prática investigativa. (Felício e Possani. 2013, p. 133)

Tais elementos nos dão condições para visualizar nas práticas curriculares as intenções pensadas e o que realmente pode ser concretizado, considerando o processo de seleção e organização do conhecimento priorizado de acordo com as singularidades desta faixa etária.

Para se falar de currículo no berçário, é importante primeiramente demarcar como os documentos orientadores do currículo anunciam esta perspectiva. Diante disso, no contexto de 2018, além das Diretrizes da Educação Infantil, passam a orientar também o currículo da Educação Infantil a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), organizada em direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiência.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser garantidos na Educação Infantil são seis, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. De acordo com o documento, tais direitos asseguram que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. (Brasil, 2017).

A BNCC²⁴ assevera que, considerando os direitos de aprendizagem, foram estabelecidos cinco campos de experiência, para que as crianças possam aprender e se desenvolver, a saber: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempo, quantidades, relações e transformações. (Brasil, 2017).

Nesta perspectiva, diante dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento e dos campos de experiência, temos uma organização curricular que serve de base para que as práticas sejam produzidas, considerando as faixas etárias, que na BNCC está dividida em três: bebês (0 a 1 ano e 6m), crianças bem pequenas (1 ano e 7 m a 3 anos) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos).

Considerando os campos de experiência para toda faixa etária, existem objetivos de aprendizagem específicos que possibilitam que as crianças aprendam e se desenvolvam Estes contribuem na produção das práticas curriculares, pois interferem no fazer das professoras.

É imperioso destacar que os documentos oficiais, os materiais utilizados e a própria criança interferem e caracterizam o fazer das professoras, pois engendram a prática curricular. Desta forma, considerando a amplitude da prática curricular, entendemos que ela pode desenvolver diferentes perspectivas. Nesse contexto, detivemo-nos especificamente na prática de selecionar e organizar o conhecimento no currículo.

Para tanto, partimos do pressuposto de que as práticas curriculares estão ou deveriam estar evidenciadas nas documentações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da creche, para que se possa identificar o que as professoras registraram sobre suas práticas na interação

²⁴ Em função do período dos documentos analisados na pesquisa, vou me deter exclusivamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, já que a BNCC não interfere naquele contexto na produção dessas práticas.

com bebês com desenvolvimento atípico em turmas de berçário, e quais linguagens as professoras do berçário priorizaram em suas práticas para trabalharem junto a bebês com desenvolvimento atípico, dados que estão apresentados em seção posterior.

Considerando que a professora seleciona e organiza o conhecimento no currículo para o bebê e para o idoso, por meio de suas escolhas curriculares, trago a seguir as singularidades da prática curricular no berçário.

3.2 A singularidade da prática curricular no berçário

A educação de bebês e crianças bem pequenas, vem obtendo conquistas principalmente a partir da Constituição Federal (1988), quando o direito à educação para crianças de 0 a 3 anos foi garantido.

Com a LDB (1996), a Educação Infantil se torna a primeira etapa da Educação Básica, o que corrobora para o aumento da procura por matrículas para esta faixa etária. Com este advento surge uma necessidade de compreender melhor o bebê e posteriormente o trabalho desenvolvido nas creches, considerando que a partir de então este era um ambiente de educação e cuidados coletivos.

As creches, de acordo com Castelli e Mota (2013), que outrora ganhavam centralidade como lugar de cuidado para crianças em que as mães não tinham condições para fazer em virtude da necessidade de inserção no mercado de trabalho, assumiram características essencialmente assistencialista, em outro momento passaram a ser vistas como forma de compensação ao desprovimento cultural de determinadas classes, conforme análise de Kramer (1992), e atualmente vem sendo reconhecida como um ambiente de educação que recebe os bebês cotidianamente. De acordo com Silva e Pantoni (2009):

Durante muito tempo, as formas de comunicação dos bebês, marcadas pela expressividade corporal e motora, foram negligenciadas, orientando ações no interior das instituições que reforçavam uma suposta incapacidade relacional dos bebês com o mundo físico e social. Essas concepções, junto com as ideias de creche como “mal necessário” e da família como único espaço adequado para a educação da criança bem pequena, formavam um terreno fértil para práticas que também ajudavam a constituir um bebê pouco ativo. A nova concepção de criança e o olhar para os processos comunicativos e interacionais dos bebês têm emergido dos estudos que revelam a sensibilidade dos bebês às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como o compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais e a capacidade de interagir com o outro por meio dos recursos de que dispõem. Essas ideias romperam com uma concepção da infância como uma fase marcada pela negatividade, pelo vir a ser. O bebê passou a ser compreendido como um sujeito que é agora, inteiro. (Silva e Pantoni, 2009, p. 5-6)

Nessa perspectiva, por muito tempo dedicamos um olhar sobre os bebês considerando-os como incapazes ou incompetentes, contudo este olhar estava impregnado de percepções adultocêntricas, através das quais o adulto determina o que o bebê deve ser ou saber. Porém Richter e Barbosa (2010, p. 87) nos afirmam que “ os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. ”.

Neste contexto de percepção de quem é o bebê, é importante considerar que ele precisa de cuidados, sendo dependente dos adultos, porém sua dependência não interfere em sua competência, pois possui imensa capacidade de interagir com o meio que o cerca através de seu corpo.

Diante da necessidade de compreensão de quem é este bebê, a creche assume papel de grande importância, podendo contribuir para o desenvolvimento do bebê, pois é um ambiente que além do cuidar tem-se o educar como ação indissociável. Para Melo (2017):

Frente aos novos conhecimentos científicos sobre como se dá a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas e que mostram que essas qualidades são aprendidas, a educação passa a ter um papel essencial, sem o qual não há desenvolvimento humano. E a creche – assim como a pré-escola precisa assumir seu compromisso nesse processo de formação das qualidades humanas que acontece com as crianças desde bebês. (Melo 2017, p26)

Neste cenário, considerando o compromisso das instituições de Educação Infantil, em promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e bebês, podemos destacar as orientações propostas por meio dos documentos curriculares existentes, pois elas também implicam na forma como as práticas curriculares são produzidas.

Sendo assim, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e a BNCC(2018), estes documentos assinalam que o currículo pode ser organizado de diferentes maneiras: por disciplinas, por projetos, por área de conhecimento, ou por unidades temáticas.

As organizações se dão a nível nacional, e a nível local. A nível local, no município de Belém há as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (2012), com vigência até 2023, quando as novas Diretrizes foram implementadas.

Considerando que as práticas curriculares aqui estudadas são de um tempo passado, se faz necessário evidenciar o documento orientador das práticas no período de 2016 a 2020 no município de Belém.

Ao buscarmos as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2012), identificamos que o município de Belém define a forma de organização do

currículo, por linguagens. O documento enfatiza que o desenvolvimento e a aprendizagem se darão nas próprias interações estabelecidas, sendo as diferentes linguagens, que podem ser:

Verbais, não verbais (oral, escrita, musical, corporal, teatro, dança, plástica, visual, da alimentação, da natureza, social, espacial, matemática, do sono, da chegada, da despedida, dos afetos, dos gestos, enfim de infinitas linguagens) previsíveis e imprevisíveis que emergem das práticas sociais, das interações, das brincadeiras presentes nas tradições culturais locais e brasileiras; (Belém, 2012,p.30)

O currículo organizado por linguagem, agrega um conjunto de conhecimentos que estão disponíveis na variedade acima citada e que são desenvolvidas por meio das experiências vivenciadas cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, o que amputa a compreensão equivocada que não havia conteúdo na Educação Infantil, fazendo com que as atividades realizadas fossem entendidas como conteúdo.

Nessa perspectiva depreende-se que:

As linguagens não são compreendidas no sentido utilitarista, produtivista, instrumental e informativo, mas como expressão de ser enquanto faz o mundo através de experiências coletivas; como possibilidade de interação, expressão, construção no cotidiano da escola, um lugar em que as linguagens ocupam um espaço potencializador de experiências criadoras (Barbosa, Albuquerque e Fochi, 2013, p.15).

As linguagens são tidas, portanto, como possibilidades de desenvolvimento dos bebês, considerando que estes se apropriam de linguagens variadas conforme suas interações com seus pares em práticas cotidianas.

Os estudos de Malaguzzi (1999) são congruentes com os autores quando este assevera que dentro de uma linguagem existem outras linguagens, e que elas se modificam constantemente, e por isso as crianças enviam sinais aos adultos para que possamos compreender as possibilidades das cem linguagens.

Neste cenário, de acordo com o documento da Educação Infantil, existem cinco elementos que devem constituir a organização da prática e do currículo na Educação Infantil, a saber: que a prática se faz nas interações e brincadeiras, que o currículo é a inter relação das experiências da criança com o conhecimento elaborado, que a criança precisa ser protagonista desse processo e que é preciso valorizar as linguagens.

Refletir sobre esses elementos, nos permite pensar no quão singular é a prática curricular em turmas de berçário, considerando que os bebês, a todo momento estão empreendendo conquistas por meio de seus movimentos, interações e brincadeiras.

A prática curricular, nos permite compreender o que a instituição “[...] entende, prioriza e seleciona como conhecimento[...] (Lunardi, 2004, p. 09)”, sendo portanto dentro da

unidade de Educação Infantil, tudo aquilo que mobiliza, interfere e caracteriza o fazer das professoras no processo de seleção de conhecimentos que serão experienciados pelos bebês.

Então, no processo de seleção de conhecimento, se no Ensino Fundamental a seleção é feita de ordem disciplinar ou em uma perspectiva mais integrativa por área de conhecimento como aponta a BNCC (2018), na Educação Infantil esses conhecimentos são pensados a partir das linguagens.

Atinente a isto, no contexto da Educação Infantil, especificamente em turmas de berçário, é necessário que as professoras, além da sensibilidade de identificar as necessidades dos bebês, estejam atentas para perceber as várias linguagens usadas no cotidiano das instituições

Diante disso, para compreensão das práticas curriculares no berçário, é fulcral o entendimento das formas como os bebês aprendem e se desenvolvem, pois pouco sabemos sobre o bebê, este ser chegada ao mundo, que possui formas de se expressar e de se comunicar peculiares, por meio do corpo, através de gestos, sorrisos, olhares ou choros que antecedem a linguagem verbal, trazendo para esta educação um conjunto de singularidades que a diferencia dos demais tipos de educação, Richter e Barbosa (2010) nos afirmam:

As características dos bebês exigem que o dia a dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo. Enquanto duas crianças dormem, uma quer comer, outra brinca ou lê seus livros-brinquedos enquanto outro bebê precisa ser trocado. Toda essa diversidade, numa situação de dependência, exige atenção permanente à segurança das crianças através de um número adequado de adultos para efetivamente dar conta das singularidades das crianças. (Barbosa, Richter, 2010 p. 91)

As demandas que os bebês trazem para o cotidiano da creche se diferem das de outra faixa etária, por se considerar o contexto no qual ele está sendo acolhido, os bebês possuem linguagens diversas que emergem por meio de seu corpo, exigindo do adulto atenção, disponibilidade e observação.

Neste sentido as práticas curriculares aqui estudadas imprimem nas ações cotidianas o processo de seleção e sobretudo de organização do espaço para que os bebês tenham experiências, realizado pelas professoras, e esse processo implica na produção de identidade dos bebês, pois conforme Mendes (2008, p. 131) “essas práticas curriculares, condicionadas pelo tempo e espaço da sala de aula, acabam por agir na produção da identidade dos sujeitos envolvidos[...]”.

As práticas curriculares desenvolvidas com os bebês são marcadas por vários momentos que envolvem desde um planejamento pautado nas especificidades de cada bebê tendo por base os olhares e as escutas, até as sutilezas das ações cotidianas, como o momento

da acolhida, as interações nos ambientes internos e externos da creche, o banho, a alimentação, o momento do descanso, as brincadeiras e o momento da despedida.

Neste contexto é importante romper com a ideia de uma docência pautada na pedagogia transmissiva, que de acordo com Oliveira-Formosinho, Formosinho (2013);

A pedagogia transmissiva para a educação de infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura, e de cada indivíduo nessa cultura. A essência no modo de transmissão é a passagem deste patrimônio cultural a cada geração e a cada indivíduo. (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2013, p. 08)

Pensar neste rompimento significa conseguir compreender que a todo momento trocas e aprendizagens ocorrem nas instituições, proporcionando aos bebês momentos em que suas descobertas sejam potencializadas, não estando o desenvolvimento restrito apenas às informações trazidas pela professora, mas nas experiências que promovem o reconhecimento dos bebês como protagonistas.

Neste sentido, a creche é vista como lugar de partilha, de educação compartilhada, onde o bebê manifesta seu potencial diariamente, para Richter e Barbosa (2010):

No cotidiano da creche existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais. O bebê é muito ágil e inventivo; e poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, auto-administrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados. (Richter; Barbosa, 2010, p.87,88)

Nas riquezas de ações existentes no cotidiano da creche é importante considerar algumas características de dependência e vulnerabilidade do bebê, que embora tenha capacidade de organização precisa do olhar atento, disponível e sensível da professora para promover experiências que os desafiem e favoreçam seu desenvolvimento integral. As características acima os diferenciam das demais crianças, diferenciando também a prática curricular produzida com eles.

No berçário é importante que o professor pense o currículo organizado a partir de um ambiente que seja estimulante, a partir de interações com muitos estímulos, por meio da escuta sensível, que lhe permita perceber o bebê nas suas necessidades e nas suas preferências, de modo a trabalhar a autonomia, a independência e a linguagem dos bebês.

O currículo, na educação infantil tem uma forma diferenciada de ser desenvolvido e conduzido, considerando que os conhecimentos priorizados nele não estão estruturados de forma linear e nem de forma previsível, haja vista que, conforme as Diretrizes Curriculares Municipais (2012) e as DCNEIs (2010) ele deve ser estruturado por meio dos eixos das brincadeiras e das interações.

De acordo com apontamentos de Richter e Barbosa (2010, p. 94) “trata-se de um radical desafio à educação de zero a 3 três anos, pois exige compreender o currículo não como um plano prévio de ensinar a vida mas como abertura à experiência de viver junto - bebês, crianças pequenas e adultos professores [...]”, e isso se dá de forma organizada e planejada no interior das instituições.

Conforme os documentos orientadores da Educação Infantil, o currículo é organizado por linguagens e articula as experiências e os saberes das crianças (Belém, 2012).

Diante das singularidades e peculiaridades das crianças e, especialmente, das crianças de 0 a 2 na perspectiva, de cuidar a partir de práticas educativas, se faz necessário a elaboração de um currículo que leve em consideração a criança como ser ativo na construção do seu conhecimento, que tem suas necessidades e, ao mesmo tempo, o direito de ser cuidada e educada para se constituir como cidadão. (Santos, Silva, Oliveira, 2014. p. 03)

Diante das singularidades no desenvolvimento do currículo em turmas de berçário, considerando que é por meio da seleção de conhecimento e da organização dos ambientes feita pelas professoras que ocorre o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês através das interações e das experiências vivenciadas no cotidiano das instituições.

Depreende-se, portanto, que as instituições com turmas de berçário, quando se refere a conhecimento e aprendizagem, possuem funções específicas, neste sentido Richter e Barbosa (2010) assinalam que as funções da creche,

[...] são favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças bem pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum. (Richter e Barbosa, 2010, p. 94)

De acordo com apontamentos de Richter e Barbosa (2010) em virtude de os bebês possuírem uma condição de dependência com relação aos cuidados e de independência nos processos de interação, eles rompem com a ideia de realização de um currículo no qual objetivos e conteúdos precisam ser aprendidos como prescrição.

Para se falar da singularidade da prática curricular, é importante considerar que no processo de seleção e organização do conhecimento para as turmas de berçário, dois aspectos se fazem fundamentais: a) As experiências que são disponibilizadas e produzidas nesse espaço; b) A organização pedagógica do espaço.

Sobre as experiências disponibilizadas e produzidas nesse espaço, é imperioso que nos ambientes de educação, os bebês e as crianças tenham possibilidades de brincar e interagir nos diversos espaços, quer sejam internos ou externos, para que tenham condições de construir conhecimentos acerca do mundo a qual estão inseridos.

Neste sentido, é importante que:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (Brasil,2013, p.87)

Diante de tal afirmação, percebemos a importância que as experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil possuem para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças, pois fomentam momentos de interações e aprendizagens.

Atinente à organização pedagógica do espaço, parte-se da premissa de que a forma de organização, possibilita práticas que impulsionam as aprendizagens dos bebês e das crianças, promovendo momentos enriquecedores permeados de brincadeiras e de interações.

A partir disso, me aproprio das contribuições de Horn (2004, p. 15) ao afirmar que “não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente”, e isso é possível por meio das relações que vão sendo estabelecidas cotidianamente .

Neste sentido, depreende-se, portanto que,

O Currículo para bebês deve primar pela organização de um ambiente propício à interação das crianças e, portanto, ao seu desenvolvimento pleno como pessoa humana, inserida em uma determinada cultura. Desta forma, existe uma grande necessidade de um planejamento curricular que leve em consideração as necessidades dos bebês e o respeito ao ritmo de cada um. (Santos, Silva, Oliveira. 2014. p 08).

Diante disso, dentre os elementos singulares na prática curricular no berçário, é importante considerar o espaço no qual o currículo é desenvolvido e como ele é organizado pedagogicamente.

Nessa linha de raciocínio, compreende-se que o espaço é um elemento curricular, e quando entendido nas dimensões física, funcional, temporal e relacional pode se apresentar como “estimulante ou limitador de aprendizagens” (Horn, 2004, p.35).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (2010) as instituições de Educação Infantil devem prever em suas propostas pedagógicas a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem os movimentos e deslocamentos das crianças nos espaços da instituição, o que corrobora para a não presença de mesas e cadeiras nas salas dos berçários e de materiais suspensos, devendo haver materiais que desafiem os bebês, e espaços que promovam encontro entre bebês ou com os adultos da instituição.

Ainda considerando a organização pedagógica do espaço, temos um elemento importante a ser destacado, que pode ser evidenciado por meio dos encontros vivenciados no cotidiano da instituição e permeados por experiências que envolvem acolhimento e cuidado.

O Ministério da Educação (MEC), ao desenvolver o projeto de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a construção de orientações curriculares para a Educação infantil, intitulado Práticas Cotidianas na Educação Infantil, nos afirma que:

É muito importante que as instituições que atendem crianças pequenas, principalmente aquelas de zero a três anos, caracterizem-se por serem cuidadosas, protetoras, afetuosas e provocadoras. As suas rotinas devem visar o bem-estar das crianças, de modo que elas se sintam seguras e orientadas. Isso inicia com a atenção do educador por si mesmo, por suas emoções, por seus sentimentos e pela análise de suas ações, e prossegue na atenção ao outro – seja ele um adulto ou uma criança. (Brasil, 2009, p. 34)

Isto promove às turmas de berçário uma rotina específica, na qual, no geral, os bebês são recebidos no início da manhã, vivenciam experiências de aprendizagem variadas, passam pelo momento da higiene, da alimentação, do repouso, até o momento de retorno para suas casas.

A rotina é um elemento importante a ser considerada, devendo ser flexível para esta faixa etária, sem possuir horários e situações extremamente fechadas, pois em uma turma de berçário é importante se considerar as demandas dos bebês.

É importante considerar que a rotina por si não é currículo, no entanto, existem elementos que a compõem que podem ser entendidos como forma de desenvolvimento do bebê, pois nela, são proporcionadas experiências que possibilitam aprendizagens, e que precisam ser organizadas pedagogicamente, nesse sentido:

A organização da rotina se faz, principalmente, a partir dos horários destinados à alimentação, à higiene, ao sono e às atividades individuais e coletivas das crianças, tendo como referência básica a organização das salas de aula em cantos e recantos, o que permite a atuação do adulto, com bastante descentração de sua figura frente aos alunos (Horn, 1998, p. 34).

Destarte, na Educação Infantil, a rotina é um momento que proporciona muitos aprendizados, pois conforme a seleção do conhecimento e forma de organização feita, os bebês se desenvolvem de maneira significativa, devendo portanto estar sustentada nas relações estabelecidas no coletivo, cotidianamente, não tendo por finalidade alcançar objetivos em determinadas áreas do conhecimento, para tanto:

Para evitar o risco de fazer da educação infantil uma escola “elementar” simplificada, torna-se necessário reunir forças e investir na proposição de outro tipo de estabelecimento educacional. Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada,

qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade. (Brasil, 2009, p.8,9)

Em turmas de berçário para que as experiências ocorram de forma qualitativa, coerente àquilo que se pensa para o trabalho da Educação Infantil, é necessário que o professor seja sensível às demandas trazidas pelos bebês.

Nesse cenário, ao observar as singularidades destacadas acima, percebe-se a necessidade em se ter um olhar atento e sensível à educação de bebês, dadas as especificidades existentes nesse campo, e, por esta razão, destaco três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas sinalizadas no projeto de cooperação técnica entre MEC e UFRGS sobre as práticas cotidianas a Educação Infantil, as quais são:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, [...], compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos (Brasil, 2009, p.09)

As instituições que atendem os bebês possuem um trabalho muito complexo a se realizar, para que as funções descritas acima sejam alcançadas, atendendo as necessidades dos bebês de modo a favorecer seu desenvolvimento integral.

O proposto no documento acima é atinente a este estudo referente às práticas curriculares, considerando que elas são “o conjunto de ações que implementam o currículo, sendo produto de um processo de objetivação da cultura, e do compartilhamento das ações individuais. Neste sentido, as práticas curriculares são coletivas (Mendes, 2008, p.118)” e assim o são porque são feitas em conjunto e por muitos sujeitos.

É a partir dessas compreensões aqui estabelecidas que entendemos como fundamental apresentar os documentos que norteavam a Educação Infantil no município de Belém no período de 2016 a 2020, tendo em vista que as práticas se constituíam também na relação com esses documentos, portanto, trago na seção a seguir apontamentos sobre o documento curricular de Belém em vigência naquele período.

4. O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM-PARÁ NO PERÍODO DE 2016 A 2020

Para analisar as práticas curriculares em turmas de berçário, foi necessário compreender como se estruturava a proposta curricular da Rede Municipal de Belém em vigência no contexto desta pesquisa(2016 a 2020).

Diante disso, trago reflexões acerca das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (2012) de modo a compreender de que forma este currículo foi desenvolvido na Rede Municipal de Belém e como implicou na produção de práticas.

4.1 Estrutura geral e organização do currículo da Rede Municipal de Belém

Compreende-se que, o currículo é desenvolvido inicialmente por uma proposta formal, Pacheco(2005, p. 51) o conceitua assinalando que este “é o currículo sancionado pela administração central adotado por uma estrutura organizacional escolar.” Diante disso, as Diretrizes Curriculares do município de Belém, trazem em seu bojo um conjunto de elementos organizados que auxiliam as professoras na produção de suas práticas.

Toda prática curricular é uma tomada de decisão, contudo, ela não acontece de maneira aleatória, ela se situa dentro de um contexto, e esse se dá a partir de diferentes níveis, a história de formação da professora, o projeto político pedagógico da instituição que se articula aos documentos curriculares que são orientadores, no caso do município de Belém, as Diretrizes Curriculares Municipais vigentes da época (2016 a 2020), que também se articulam ao documento nacional da Educação Infantil.

Ao observar a organização do currículo da Rede Municipal de Belém para a Educação Infantil, me aproprio do que Pacheco (2005) afirma, quando diz, que as decisões curriculares tomadas estão sempre em processo de construção e para tanto possuem etapas que possibilitem sua concretização.

As Diretrizes de Belém, assumem as perspectivas centrais do documento das Diretrizes da Educação Infantil, quais sejam: o currículo como prática, as interações e brincadeiras como elementos articuladores do currículo, o cuidar e o educar como binômio e os princípios éticos, políticos e estéticos, que orientam a organização do trabalho pedagógico.

Esses elementos são os mesmos a nível nacional e não infringem as orientações gerais, além de definir perspectivas próprias do currículo da Rede Municipal de Educação de Belém, nesse sentido, as Diretrizes Nacionais evidenciam que o currículo pode ser organizado de

diferentes formas, a Rede Municipal de Belém fez a opção de se organizar a partir das linguagens e estruturar o currículo por meio de projetos.

Para esta pesquisa, as práticas que foram identificadas em registros, situam entre 2016 a 2020, nesse período estavam em vigência as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (2012)²⁵, estruturadas em objetivos e princípios, evidenciando a concepção de criança e de currículo compreendido.

Em sua estrutura, o documento Curricular fazia referência à gestão, à formação continuada e à avaliação, além de trazer orientações acerca da participação e escuta das famílias, do projeto pedagógico e das práticas pedagógicas a serem realizadas.

O documento curricular faz referência aos documentos nacionais, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

É importante destacar que de modo geral o documento curricular de Belém atende ao que está previsto nos documentos nacionais, e estabelecem portanto princípios que necessitam ser observados na implementação das propostas pedagógicas curriculares, que são éticos, políticos e estéticos.

As Diretrizes de Belém evidenciam inclusive meios para que as professoras utilizem os princípios ao desenvolver as experiências no cotidiano, descrevendo como as escolas, Unidades Pedagógicas e Unidades de Educação Infantil podem promover vivências considerando os princípios.

Com relação aos princípios éticos, as diretrizes orientam que se ampliem possibilidades de compreensão de si e do mundo, por meio de culturas diversas, que haja a construção e fortalecimento de respeito e solidariedade, de modo a combater o preconceito e que se respeite as formas de vida e se preserve os recursos naturais (Belém, 2012).

Para que os princípios políticos sejam concretizados, é necessário que a participação crítica das crianças seja fomentada e que sejam criadas condições e contextos para que as crianças se expressem e opinem sobre suas ideias e sentimentos (Belém, 2012).

O desenvolvimento das experiências devem fomentar a realização dos princípios estéticos de modo a valorizar sua participação nas experiências, desenvolver situações que sejam estimulantes e desafiadoras, ampliar atitudes de cuidado, educação e de convivência,

²⁵ As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil aqui mencionada estiveram em vigor a partir de 2012, em 2016 iniciou-se um processo de atualização no documento, e somente em 2023 um novo documento curricular foi publicado.

bem como dar possibilidades para que as crianças se apropriem de linguagens e saberes (Belém, 2012).

Nesse sentido fica evidente como as Diretrizes de Belém buscam garantir que os princípios estabelecidos pelos documentos nacionais sejam desenvolvidos cotidianamente nos currículos das instituições de Educação Infantil.

Ao analisar o documento municipal identificou-se que além dos princípios, as Diretrizes Curriculares Municipais, orientam acerca do cuidar e do educar, binômio indissociável na Educação Infantil :

A Educação Infantil tem por função garantir, de modo indissociável, a educação e o cuidado das crianças de zero a cinco anos de idade. Esse processo indissociável que singulariza esta etapa de formação, requer dos profissionais um olhar abrangente para a criança nas suas especificidades[...] (Belém, 2012, p.24)

Nessa perspectiva, temos o cuidar e o educar de forma imbricada, no qual um não prevalece ao outro. Forest (2003, p.02) anuncia que “cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança[...]”, no qual as professoras estão a todo momento realizando ações neste sentido.

O cotidiano da Educação Infantil está permeado de ações que envolvem cuidado e educação e o documento curricular do município assinala isso quando pauta o binômio como dimensões indissociáveis no processo de desenvolvimento da criança (Belém, 2012)

Para além da atenção, ao cuidar e educar, o currículo da Rede Municipal “está estruturado nos eixos brincadeiras e interações com e para bebês, crianças pequenas e pré-escolares, atendendo às orientações nacionais” (Belém, 2012, p.22).

Diante disso temos um currículo atento ao que as crianças sinalizam, considerando que as crianças brincam e interagem a todo momento, entre si e com o meio, De Oliveira (2010) afirma que as DCNEIs reconhecem o valor das interações e destaca a brincadeira como forma de desenvolvimento privilegiada.

Face ao exposto, pode-se afirmar que mediante a todas as singularidades do currículo da Rede Municipal destacadas, vemos que os elementos acima são possíveis, pois o currículo visa a centralidade do planejamento na criança. As Diretrizes da Rede Municipal as consideram,

[...] como sujeito histórico e de direitos, com especificidades e com interesses singulares e coletivos. Nessa perspectiva, a criança deve ser vista, em cada momento, como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se e estão em permanente processo de mudança (Belém, 2012, p.22).

A criança é tida portanto como centro do planejamento, no qual as professoras por meio de um olhar atento e uma escuta sensível identificam suas necessidades, interesses e preferências, favorecendo situações de aprendizagem diferenciadas.

A partir disso, o documento da Rede Municipal de Belém, assinala que o currículo da Educação Infantil “deve ser entendido enquanto concepção e materialização nas práticas pedagógicas”(Belém,2012, p. 22), sendo definido:

- [...]como um conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências, saberes e valores das crianças, de suas famílias, dos profissionais e da instituição da Educação Infantil e os conhecimentos que constituem o patrimônio cultural, artístico, científico, social, tecnológico, ambiental e histórico;
- [...] como rede de conhecimentos tecida por meio das práticas sociais, das brincadeiras e das infinitas linguagens humanas, as quais ocorrem num universo ilimitado, plural, de encontros e relacionamentos que a criança faz-produz-reinventar nos seus contextos específicos de vida dentro e fora da instituição; (Belém,2012, p. 22)

A partir de tal definição, as instituições de Educação Infantil organizam seus currículos articulando as experiências e os saberes que as crianças manifestam, podendo ser realizado de acordo com o que assinala Pacheco (2005) em grupo ou de forma individual.

4.2 Orientação para organização do currículo: As linguagens e os projetos

O currículo da Educação Infantil pode ser organizado de diversas maneiras, o município de Belém alinhado com as DCNEIs (2010) orienta que projetos pedagógicos sejam desenvolvidos, estes podem ser no âmbito macro, se configurando como aquele que vai nortear e orientar todas as ações desenvolvidas na instituição, o projeto político pedagógico, ou no âmbito micro, das salas de referência, possibilitando a articulação das experiências e dos saberes dos bebês e das crianças aos conhecimentos promovidos neste movimento, os projetos pedagógicos realizados a cada período.

A organização do currículo da Educação Infantil do Município de Belém se consolida a partir das orientações nacionais, estas sinalizam que nas instituições o currículo deve se estruturar por meio de projetos, tendo como elemento central a organização do currículo por linguagem.

O documento curricular de Belém anuncia que é por meio das linguagens e das experiências que as crianças aprendem e se desenvolvem, nesse sentido,

Se o currículo é um conjunto de práticas que ocorre nos contextos de vivência das crianças, as práticas pedagógicas devem ser norteadas pelas práticas sociais,

interações e brincadeiras, assegurando o desenvolvimento e aprendizagens por meio de diferentes linguagens e experiências[...] (Belém, 2012,p.30)

Diante disso, as crianças aprendem por meio da linguagem, que são infinitas, diversas e estão presentes em todo processo de educação no cotidiano das instituições. A linguagem é tida portanto, como elemento que estrutura o currículo na centralidade da criança,

De acordo com as Diretrizes Municipais “o projeto pedagógico deve estar pautado na constituição plural das crianças respeitando as diferentes identidades culturais e os diferentes modos pelos quais vivem suas infâncias[...]” (Belém, 2012, p. 28), neste sentido, o projeto pedagógico é realizado tendo como cerne da elaboração a criança, considerando suas especificidades.

O currículo busca evidenciar a criança enquanto pessoa completa, que vive e experiencia diversas culturas, com possibilidades de invenção e reinvenção variadas diante aos conhecimentos expostos às infinitas linguagens cotidianamente nas instituições de Educação Infantil.

As infinitas linguagens sinalizadas pelo documento curricular da Rede buscam revelar as formas diversas como os bebês e as crianças aprendem e se desenvolvem. De acordo com o que nos enfatiza Malaguzzi (1999) na Educação Infantil as crianças emitem sinais, e esses são cem, sendo necessário portanto aprender e compreender quais são as possibilidades de linguagens nas vivências cotidianas.

Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013) ao fazerem uma análise sobre a obra de Malaguzzi (1999) evidenciam que as linguagens são a forma de a criança interpelar o mundo por meio de sua curiosidade, podendo ocorrer em aspectos diversos, desde o seu nascimento, pois ainda que as crianças não consigam falar verbalmente, elas anunciam muitas coisas.

Partindo da análise do currículo da Rede e da forma como o currículo se desenvolve, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil se pautam, ao definir um currículo por linguagens, considerando o universo plural que as crianças estão inseridas.

De acordo com Hoyuelos (2006), é importante considerar o que Malaguzzi pronunciou, no qual uma linguagem nunca está só, pois dentro de uma linguagem estão outras linguagens, não nos sendo possível portanto valorizar uma em detrimento da outra.

Nesse sentido, um currículo estruturado por linguagens não deve ser compreendido dentro de um campo disciplinar, o que em alguns casos ainda são geradas dúvidas quanto à sua implementação.

Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013) compartilharam algumas reflexões sobre um estudo realizado em algumas universidades, cujo objetivo era compreender como as linguagens vêm sendo abordadas no currículo da Educação Infantil.

Dentre as reflexões que os autores trazem, tem-se os questionamentos acerca das linguagens sendo compreendida como campo disciplinar, ou seja, cada linguagem corresponde uma disciplina.

Para tanto, Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013, p. 7) assinalam que “ As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas.” Isso nos evidencia quão plural é o universo no qual os bebês estão imersos.

Neste sentido, depreende-se que o município de Belém na busca de fomentar vivências com base nas potencialidades dos bebês, fazendo uso de interações e brincadeiras, vem assegurando as aprendizagens de acordo com as linguagens por meio de situações de aprendizagens, conforme listadas no quadro abaixo:

Quadro 13: Linguagens e Situações de aprendizagem nas Diretrizes Curriculares Municipais (2012)

Linguagens	Situações de aprendizagem
1. Verbais 2. Não Verbais (escrita, musical, corporal, teatro, dança, plástica, visual, da alimentação, da natureza, social, espacial, matemática, do sono, da chegada, das despedida, dos afetos, dos gestos)	1. Rodas de conversas 2. Brincadeiras verbais 3. Cantigas de roda 4. Contação de histórias 5. Leitura de imagens 6. Imitação 7. Relatos 8. Experiências com a oralidade e a escrita.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (2012)

Considerando que as linguagens são infinitas, não havia possibilidade de o documento curricular listar todas, logo, o município de Belém optou por defini-las como verbais e não verbais.

Nesse sentido, nas Diretrizes Curriculares Municipais, temos as linguagens evidenciadas nos projetos pedagógicos, realizados a cada bimestre ou trimestre nas instituições de Educação Infantil.

Nesta perspectiva, De Oliveira (2010, p. 4) nos afirma que “ o projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados.” Sendo

necessário portanto uma organização por parte das instituições e principalmente dos professores para alcance do que se propõe cotidianamente.

Na busca de uma definição sobre o uso de projetos na Educação Infantil, deparei-me com um documento elaborado pelo MEC cujo intuito era de fazer uma análise acerca da proposta pedagógica e do currículo da Educação Infantil. Nele buscou-se as considerações de vários especialistas, que culminaram em uma série de definições sobre o currículo.

Dentre as definições têm-se as contribuições de Maria Lúcia Machado (Brasil, 1996) que corrobora com o que vem sendo implementado na Rede Municipal de Belém:

[...]projeto traz em seu bojo a idéia de plano, expresso através de linhas que sugerem uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daquele(s) que projeta(m). Por sua vez, projeto implica tomar posições, decidir e escolher, levando-se em conta as limitações e possibilidades do real. Estas ações partem de uma realidade configurada, mas, também antecedem uma ação concreta no real, estabelecendo, portanto, condições a priori para essa ação. Além disso, o termo projeto sugere também a idéia de esboço, de incompletude a ser traduzida em realidade, permanentemente transformada pelo inédito presente na dinâmica do cotidiano; dosa com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear o plano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil. (Brasil, 1996, p.16)

Concatenada a tal contribuição tem-se o proposto por Rinaldi (2012), quando assegura que a palavra projeto,

evoca a ideia de processo dinâmico, de itinerário. Ela é sensível aos ritmos da comunicação e incorpora a significância e o timing da pesquisa e da investigação das crianças. A duração de um projeto, assim, pode ser curta, média ou longa, contínua ou descontínua, com pausas, suspensões ou recomeços (Rinaldi, 2012, p. 239).

Depreende-se, portanto, que a contribuição trazida pela autora revela como os projetos são desenvolvidos no cotidiano das instituições de educação infantil, ao se apresentarem de forma dinâmica e não necessariamente com períodos fixados.

Esta forma de organização coaduna com o de Reggio Emilia como descrito por Leekeenan e Nimmo (1999, p. 254) quando afirmam que “os projetos envolvem um espiral de experiências de exploração e discussão em grupo, seguida por representação e expressão, através do uso de muitos meios simbólicos, [...]” podendo desta forma manifestar como o currículo é desenvolvido.

Nesta perspectiva depreende-se que “a abordagem de projeto está baseada em um modelo integrado, ligando as experiências das crianças, construindo conexões e relacionamentos dentro do mundo das crianças que as ajudam a extrair um sentido do ambiente”(Leekeenan e Nimmo,1999, p. 255), assim, tem-se uma possibilidade de permitir que a criança seja construtora de suas aprendizagens.

Os projetos anunciam a forma como o currículo para determinada turma está organizado, e estão permeados pelas escolhas feitas pelas professoras, são elaborados de forma bimestral ou trimestral e apresentam os bebês como o centro do planejamento.

Estes, atendem ao que dispõe as Diretrizes Municipais (2012) quando orientam que os bebês sejam respeitados como sujeitos capazes de conhecer e com diferentes identidades culturais, contemplam a escuta e o olhar sensível aos bebês, buscam complementar a ação das famílias, e tomam como referência o projeto usado anteriormente.

Sendo assim, o currículo por meio de projetos evidencia as linguagens sinalizadas nas salas de referência, sendo uma forma de atender as demandas que os bebês e as crianças sinalizam cotidianamente.

De acordo com que afirmam Barbosa e Horn (2008, p. 35)

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser uma repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende. Afinal, sabe-se que o conhecimento não é verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa.

Essa afirmativa se coaduna com o que está previsto nas Diretrizes Municipais de Educação de Belém, na medida em que um currículo marcado por vivências e experiências com centralidade no bebê e na criança implica em sua realização por meio de projetos pedagógicos.

Diante do exposto, Barbosa e Horn (2008) registram que o currículo por meio de projetos possibilita aprendizagens diversas, conhecimentos diferenciados e estabelecimento de relações, o que contribui para que as crianças aprendam nas múltiplas linguagens.

Atinente a isso, as Diretrizes Curriculares Municipais (2012) asseveram que o currículo na Educação Infantil deve ser:

Planejado e ter a criança como centro, considerando-a como sujeito histórico e de direitos, com especificidades e com interesses singulares e coletivos. Nessa perspectiva, a criança deve ser vista, em cada momento, como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se e estão em permanente processo de mudança. (Belém, 2012, p. 22)

Depreende-se, portanto, que para a realização de cada experiência com os bebês e as crianças é necessário além do olhar atento das professoras, para o que se vai realizar, um planejamento do que se vai desenvolver, considerando que na educação infantil a criança sempre deve ser o centro do que se propõe a realizar.

Analisando o cenário, em que as professoras na educação infantil desenvolvem seus projetos pedagógicos, identifica-se que estes ocorrem cotidianamente nas instituições e nas salas de referência como ações coletivas.

No contexto do berçário, com base no que fora analisado, as professoras desenvolvem o currículo, mediante as decisões que precisam ser tomadas cotidianamente, envolvendo um contexto de seleção e organização do que será compartilhado com os bebês, reverberando portanto em práticas curriculares que buscam atender as necessidades que os bebês trazem cotidianamente.

As Diretrizes Municipais sinalizam possíveis linguagens e situações de aprendizagem, que devem se relacionar com os conhecimentos em termos gerais, partimos portanto desse pressuposto que para existir educação intencional, esses são insumos que constituem o trabalho pedagógico.

Nesse sentido as linguagens também estão encharcadas de conhecimentos, Pérez (2013), afirma que os conhecimentos abordados na Educação infantil, não estão vinculados ao que deve ser aprendido, mas ao que as crianças experienciam no cotidiano das instituições que lhes possibilitam se apropriar de habilidades variadas, nas quais a própria criança é protagonista.

Diante disso, na Educação Infantil, o documento curricular está permeado de aspirações que se reverberam nas aprendizagens e no desenvolvimento dos bebês, que neste caso não está exposto de maneira linear, ficando portanto explícito a forma de condução do currículo como meio de valorização dos bebês, indicando a participação iminente deste sujeito, por meio das interações e brincadeiras.

Pérez (2013), assenta que os currículos que buscam ter as crianças como protagonistas, procuram favorecer experiências ricas em interações e estas irão fomentar seu desenvolvimento, utilizando materiais manipulados em contextos variados, dentro ou fora da instituição.

Atinente a isto tem-se no currículo da Rede, as situações de aprendizagens, que correspondem a experiências vivenciadas cotidianamente nos espaços de educação infantil, estas podem ser feitas por meios diversos, mas que possibilitem o desenvolvimento das crianças.

Pérez (2013) nos afirma que o currículo pensado considerando as experiências, deve ser desenvolvido junto a outros ambientes que não só o da instituição de educação infantil. Esta prática se ancora na perspectiva de Dewey (1979), ao evidenciar que a experiência está relacionada a uma interação contínua.

De acordo com De Oliveira (2010, p.5) “as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas.” Estas ações ocorrem continuamente nos ambientes de educação promovendo o desenvolvimento dos bebês.

Neste sentido, o currículo pensado para a Educação Infantil está intimamente relacionado às interações vivenciadas nas instituições. Essas interações estão concatenadas as chamadas situações de aprendizagens dispostas no currículo da Rede Municipal de Belém, tidas no cotidiano dos espaços de educação como as atividades desenvolvidas.

Diante deste cenário de análise do contexto da pesquisa, trago a seguir a seção com os resultados deste estudo considerando as práticas curriculares das professoras do berçário no acompanhamento de bebês com desenvolvimento atípico reveladas na documentação pedagógica da UEI Wilson Bahia de Souza.

5. AS PRÁTICAS CURRICULARES DAS PROFESSORAS DO BERÇÁRIO 2 NO ACOMPANHAMENTO DE BEBÊS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO REVELADAS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA UEI WILSON BAHIA DE SOUZA

A referida seção tem como intento apresentar e analisar as práticas curriculares aqui estudadas, de modo a responder às questões de investigação e alcançar o objetivo que é, analisar as singularidades que constituíram as práticas curriculares das professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza.

Para alcançar o objetivo, nesta seção, retomo os conceitos mobilizados, que constituíram o referencial teórico no decorrer da pesquisa, para então realizar o cruzamento e o cotejamento junto aos dados obtidos na análise dos documentos.

Considerando que as práticas com bebês com desenvolvimento atípico se situam dentro de um contexto da sala regular, sempre serão apresentados primeiramente os projetos da turma e na sequência as possíveis singularidades adequadas às necessidades dos bebês.

5.1 Produções das práticas em turmas de Berçário 2

As práticas curriculares realizadas pelas professoras em turmas de berçário 2 foram analisadas partindo do pressuposto de que a prática envolve um conjunto de elementos que movimentam o ato educativo.

Ao empreender as análises desta pesquisa, tive a oportunidade de contemplar como as professoras do berçário 2 estruturavam suas práticas curriculares, considerando que para este estudo tem-se uma compreensão atinente ao que assevera Sacristán (1999, p.72) “na educação, o cruzamento do subjetivo, da cultura social compartilhada e dos objetivos da cultura é essencial. Está na essência da sobrevivência das sociedades: o compartilhar das marcas da experiência sobre as ações.”

Neste sentido, argumenta-se que a prática desenvolvida é cultural e histórica, pois há uma continuidade entre as ações desenvolvidas, e isso vem se revelando nas práticas registradas nas documentações pedagógicas evidenciadas no decorrer deste estudo.

Ao me debruçar nas análises das documentações, uma série de sentimentos, impressões, dúvidas e afirmações me invadiram, pois nesse movimento de leitura e releitura dos projetos pedagógicos das turmas, dos registros de avaliação individual e dos registros de desenvolvimento individual contido nas cadernetas, foi possível perceber a forma como as

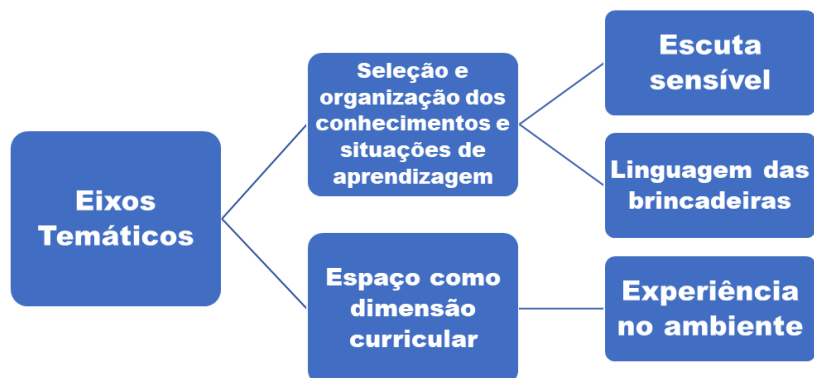
professoras produziram suas práticas curriculares com os bebês com desenvolvimento atípico, mesmo em tempo passado, considerando o recorte temporal aqui adotado.

Nesse movimento foi necessário me despir de entendimentos e compreensões pessoais das quais possuía enquanto professora de Educação Infantil e me revestir das perspectivas e concepções reveladas nas documentações pedagógicas.

Diante desse cenário, foi necessário eximir-me de perspectivas pré-concebidas, no exercício de compreender as práticas curriculares das professoras de berçário 2 com bebês com desenvolvimento atípico, a partir das manifestações registradas nas documentações e não das impressões pessoais obtidas a partir da experiência como coordenadora pedagógica.

Nesse sentido, apresento seguir os dois eixos de análise expostos em seção anterior, no qual foram engendradas as categorias da pesquisa: o primeiro tange a “seleção e organização dos conhecimentos” e situações de aprendizagem, que originou as categorias “Escuta sensível” e “Linguagem das brincadeiras”; o segundo refere-se a “Espaço como dimensão curricular” que se desdobra na categoria “Experiência no ambiente”, conforme figura abaixo.

Figura 5: Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

As categorias surgem no desenvolvimento das etapas da pesquisa, e suas peculiaridades serão perscrutadas a seguir, trazendo os achados extraídos das documentações pedagógicas analisadas, as quais revelam o que as professoras registraram sobre suas práticas curriculares e que linguagens eram priorizadas pelas professoras.

As análises aqui feitas foram de documentos produzidos em um determinado contexto sem envolvimento da reflexão sobre esse contexto, por este motivo estão limitadas a registros desse processo a partir de um determinado lugar.

5.1.1 Seleção e organização dos conhecimentos e situações de aprendizagem

No propósito de analisar como se constituíram as singularidades das práticas curriculares das professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza, ao realizar de forma atenta e minuciosa as análises, identificamos que a seleção e organização dos conhecimentos e das situações de aprendizagem se apresentou como um dos temas mais amplos dessa pesquisa.

Isso ocorre pois, no processo de produção das práticas curriculares as professoras selecionam e organizam como os conhecimentos e as situações de aprendizagem que comporão o repertório do berçário estarão acessíveis a cada bebê.

Nesse processo é possível identificar que essa seleção e organização se apresenta de modo singular, pois ocorre de maneira a considerar o bebê como centro do currículo, surgindo portanto as categorias da pesquisa.

É importante destacar, que no processo de compreensão deste eixo, identificamos as categorias “Escuta sensível” e “Linguagem das brincadeiras”, que se apresentaram como evidências da singularidade desse processo de selecionar e organizar os conhecimentos e as situações de aprendizagem conforme registro a seguir.

5.1.1.1 Escuta sensível

Ao perscrutar as documentações pedagógicas em busca de identificar o que fora registrado pelas professoras acerca de suas práticas curriculares, um elemento me saltou aos olhos, por se apresentar muito recorrente nos registros que foram realizados, a escuta sensível. Está se adveio como a forma que as professoras utilizavam para selecionar e organizar os conhecimentos e as situações de aprendizagem planejadas para os bebês do berçário 2.

No entanto, para compreensão dessa categoria é necessário entender o que é escuta sensível. De acordo com Barbier (1993, p.188), a escuta sensível é

Rede simbólica, relativamente estruturada e estável, constituída como uma espécie de “banho de sentido” onde se misturam significações, referências, valores, mitos e símbolos, internos e externos ao sujeito, no qual ele está imerso e pelo qual ele assume um peso existencial.

Compreendemos que essa perspectiva pedagógica conforme, então, categoria de pesquisa uma vez que identificamos na documentação o movimento feito pelas professoras na busca de compreender os significados dados pelas crianças ao processo educativo, considerando que pela faixa etária a comunicação se dava de formas variadas, podendo ser verbal, corporal, sonora e até mesmo através do silêncio.

Considerando as contribuições de Barbier (2002,p.96), a escuta sensível possibilita a professora do berçário ouvir a criança mediante ao que não necessariamente é dito e a “reconhecê-la em seu ser, na qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora”, buscando propor sentidos e não determiná-los.

Na educação infantil, a escuta sensível se dá quando a professora empreende um olhar a partir das diferentes linguagens e percebe as manifestações das crianças, a partir de então a professora registra o que foi percebido, nesta pesquisa, os registros analisados fazem evidência da forma que as professoras atendem às preferências dos bebês, e como em alguns casos elas precisaram mudar suas práticas para atender as necessidades dos bebês.

Os registros das professoras nas documentações pedagógicas analisadas, fazem evidência a um elemento que na Educação Infantil é fulcral para que se favoreça o desenvolvimento das crianças que é o planejamento, contudo este não se apresenta de maneira aleatória e se manifesta como meio de atender as demandas sinalizadas pelos bebês.

Como forma de apresentação, descrevo as associações feitas com alguns dados da pesquisa, que sustentam as interpretações e análises, que resultaram no indicador da categoria “Escuta sensível”:

[...]nesse projeto deve-se compreender que as crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem [...](Projeto pedagógico, 2017).

As experiências favorecidas, serão de acordo com as sinalizações dos bebês, por meio de suas preferências; observando essas sinalizações das crianças, consideramos que a música poderá contribuir para o desenvolvimento das mesmas; o projeto foi elaborado para atender as sinalizações dos bebês; observamos nas crianças do berçário o gosto pela música, observando essas sinalizações [...](Projeto pedagógico, 2019).

Os trechos retirados das documentações pedagógicas, anunciam que o planejamento que as professoras realizavam buscava atender as demandas sinalizadas pelos bebês, o que coaduna com o que assentam Barbosa e Horn ao escrever sobre a atuação da professora mediante o planejamento realizado :

O professor atua como um guia que aponta vários caminhos que os alunos poderão seguir, adotando uma atitude de escuta e diálogo. Quando falamos em organizar estratégias, prever materiais e recursos, estamos especificamente nos referindo a planejamento. (Barbosa e Horn, 2008, p.45)

Essa maneira de conduzir as atividades realizadas nas turmas de berçário considera o bebê mediante suas possibilidades, necessidades e características, ao passo que as professoras estão sensíveis às sinalizações dos bebês.

Ao longo das análises nas documentações pedagógicas, foi possível constatar que as professoras planejavam, e ao se planejarem, eram sensíveis a atender as demandas trazidas pelos bebês, o que fica evidente nos trechos a seguir:

[...] as sinalizações das crianças, nos mostram que a música poderá contribuir para o desenvolvimento das mesmas, pois a partir da música a criança aprende várias coisas (Projeto pedagógico, 2016).

O projeto “vem brincar comigo” foi elaborado para atender as sinalizações dos bebês que durante a execução do projeto “ Do-Ré-Mi-Fá no berçário, apresentaram um gosto a mais pela ludicidade e puderam construir mediados pela linguagem das brincadeiras, muitas possibilidades de interações e vivências (Projeto pedagógico, 2016).

Durante o desenvolvimento do projeto “você e eu”, o qual objetivava a melhoria no relacionamento interpessoal entre os bebês da turma, observamos que não houve avanços significativos neste sentido, avaliando que os meios que estávamos buscando, não foram suficientes para favorecer as interações e as relações de afeto entre os mesmos. (Projeto pedagógico, 2017)

O referido projeto surgiu das observações das professoras, pensamos nas necessidades e interesses dos bebês em explorar o espaço movimentando o corpo de forma ampla, livre e outras vezes dirigidas (Projeto pedagógico, 2019)

Considerando os registros das professoras nos projetos pedagógicos, depreende-se que ao passo que desenvolviam os projetos nas turmas de berçário, procuravam fazer atinente ao que os bebês vivenciavam cotidianamente na instituição, sempre com o objetivo de ampliar as aprendizagens dos bebês.

Essa lógica das professoras vai ao encontro da afirmativa de Corsino (2009, p. 119) quando assevera que “o planejamento é o momento de reflexão do professor, que, a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos [...], organiza o tempo e o espaço [da criança na educação infantil]”. Diante dos escritos acima, percebemos o valor que era dado aos bebês quando se pensava nos projetos que seriam realizados na instituição.

Diante desse cenário, nos deparamos com uma realidade em que as professoras planejam não somente para atender ao que presumem ser importante, mas para intervir no desenvolvimento dos bebês mediante ao que eles próprios apontam.

Nessa linha de raciocínio, Vasconcelos (2000) assinala que o planejamento precisa ser visto como um meio que mediante a uma situação real intervém e transforma, a afirmação do autor coaduna com o que é visualizado nas documentações pedagógicas, quando as

professoras registram o desenvolvimento dos bebês mediante ao que estava sendo proposto e ao evidenciar as mudanças feitas nas ações considerando o que os bebês sinalizam, conforme trechos a seguir:

No decorrer do projeto “ Pula pula pipoquinha ” foi possível observar as interações estabelecidas entre os bebês e entre eles e os adultos presentes na UEI, bem como com o espaço e os objetos. Dentro desse contexto, percebemos que apesar da riqueza presente nas relações estabelecidas houve situações de conflitos entre bebês, que implicam diretamente nas interações do grupo.

Dessa forma, compreendendo que os bebês aprendem e se desenvolvem por meio das interações que estabelecem, buscaremos desenvolver situações que potencializam os momentos de relação, especialmente, entre os bebês. De modo que eles vivenciem situações de cuidado consigo e com o outro [...] (Projeto pedagógico, 2017)

Neste sentido, buscando outra metodologia de forma a favorecer as interações e o melhoramento das relações entre os bebês, será desenvolvido o projeto “ Brincadeira de criança como é bom! ”(projeto pedagógico, 2017)

Desse modo, a escuta sensível possibilita a elaboração de um planejamento pautado nos bebês, no qual as professoras empreendiam um olhar atento às diferentes manifestações realizadas, sendo este, o movimento que as professoras realizavam para que os conhecimentos e experiências selecionados tivessem condições de serem organizados.

Nesse sentido, é importante entender que nas turmas do berçário a seleção e organização dos conhecimentos e situações de aprendizagem resulta do olhar e da escuta atenta das professoras ao que os bebês trazem.

Ao longo da imersão nos documentos e atenta às respostas que buscava, foi possível identificar que as professoras eram muito sensíveis às formas que os bebês se apresentavam o que implicava na maneira como as professoras desenvolviam seu trabalho, conforme trechos a seguir extraídos dos projetos pedagógicos analisados:

Assim, percebe-se que o uso de músicas nas atividades traz alegria e satisfação para as crianças e elas demonstram prazer em ouvir canções de diversos estilos e ritmos. Partindo dessa experiência e da observação do comportamento das crianças e da análise que considera a música como um meio de comunicação relacionado a sentimentos de emoção, sensação de bem estar e de aproximação com o outro, a proposta pedagógica deste projeto estará voltada a necessidade de proporcionar situações que possibilitem o desenvolvimento integral da criança (Projeto pedagógico, 2016)

Neste momento, pudemos observar e sentir as expressões, o jeito de estar de cada bebê nos variados momentos da rotina da unidade, apesar da ausência da linguagem oralizada, o corpo e as expressões “falavam” de como estavam, do quanto se sentiam melhor na área externa, tendo maior liberdade e possibilidades de movimentos [...] (

Projeto pedagógico 2017).

Assim, as interações oportunizaram aos pequenos se expressar e vivenciar momentos de aprendizagem por meio das linguagens trabalhadas. Deste modo, o projeto intitulado “ Tim Do Lelé”: musicalizando no berçário II”, vem atender as necessidades dos bebês em criar uma relação íntima com a musicalização no qual teremos como destaque a linguagem impulsionadora do projeto, a linguagem musical (Projeto pedagógico, 2019).

Em turmas de berçário a sensibilidade para compreender o bebê é essencial, considerando que em muitos casos a linguagem oral ainda é ausente, diante disso, é necessário que a professora tenha percepções acerca das preferências e das escolhas dos bebês, para que então possam promover experiências que venham ao encontro de suas necessidades.

Nesse sentido, Ostetto (2000, p. 177) aponta que “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para o grupo de crianças”, considerando o que fora descrito acima, as professoras do berçário planejavam suas ações com o objetivo de atender ao que os bebês revelavam por meio de suas das interações e brincadeiras.

Em vista disso, destacamos a forma como as professoras identificam o desenvolvimento atípico apresentado pelos bebês, pois era mediante a essa identificação que as professoras planejavam como fariam para atender suas necessidades.

A criança iniciou um movimento e ação de rodar no meio da sala, geralmente após o lanche e retorno do parque. Talvez pelo fato de se sentir frustrado ao ter que parar a brincadeira para voltar para a sala de referência (Registro individual de aprendizagem, 2019).

A criança tem dificuldade de atender a comandos (Registro individual de aprendizagem, 2016).

A criança balbucia, emite sons contínuos, às vezes fala a palavra “tedá” (Registro individual de aprendizagem, 2016).

A criança tem preferência por situações envolvendo atividades audiovisuais (Registro individual de aprendizagem, 2016).

Observamos que a criança está mais participativa nas situações de aprendizagem e apresenta uma maior concentração durante as mesmas, quando se trata de audição de músicas ao som de cd, a criança gesticula com o corpo em ensaios corporais de danças. Todavia, percebemos que a criança ainda demonstra dificuldade na compreensão de certos comandos (Registro individual de aprendizagem, 2016).

A criança continua apresentando dificuldade em compreender certos comandos, tais como: convite para o banho, pegar a mochila, entre outros. Quanto a isso trabalhamos estimulando-o nesse aspecto, para que mesmo que gradativamente venha desenvolver-se (Registro individual de aprendizagem, 2016).

Os registros nas documentações pedagógicas revelam que mediante a presença de bebês com desenvolvimento atípico foi necessário um planejamento que buscasse atender as necessidades do bebê, neste sentido as professoras buscavam oferecer experiências que despertavam interesse nos bebês, conforme trechos abaixo:

A criança gosta de participar das experiências de aprendizagem envolvendo a linguagem matemática, seleciona e agrupa as peças de montar por tamanho, as vezes pela forma e cores (Registro individual de aprendizagem, 2019).

A criança já participa de algumas situações de aprendizagens propostas, quando se trata de experiências que envolvam cores, peças de montar e encaixe, ele seria e agrupa por cores, formas e tamanhos, geralmente se afasta do grupo para realizar tal ação. (Registro individual de aprendizagem, 2019).

Nas análises das documentações pedagógicas, pode-se depreender que as professoras buscaram continuidade em suas ações, e esta continuidade é possível por meio do planejamento realizado tendo os bebês como centro desta ação considerando suas necessidades, e dos registros realizados com sensibilidade para “capturar” aspectos significativos desse processo. Essa ação implica diretamente na realização dos projetos tendo claramente definido o desenvolvimento do bebê como ponto fulcral do trabalho.

Diante do levantamento realizado e das percepções obtidas junto a escuta sensível, ficou evidente que mediante a seleção e organização do conhecimento junto ao currículo que era desenvolvido, algumas linguagens foram priorizadas, o que se revelou como elemento importante de análise nesta pesquisa e será evidenciado a seguir.

Dessa forma, pode-se entender que as linguagens são insumos que estruturam o currículo da Educação Infantil, pois é por meio dela que as aprendizagens ocorrem e em diversos aspectos. Para esta pesquisa a linguagem das brincadeiras se revelou como uma categoria de análise se apresentando como uma linguagem que as professoras priorizavam no desenvolvimento de suas práticas curriculares.

5.1.1.2 Linguagem das brincadeiras

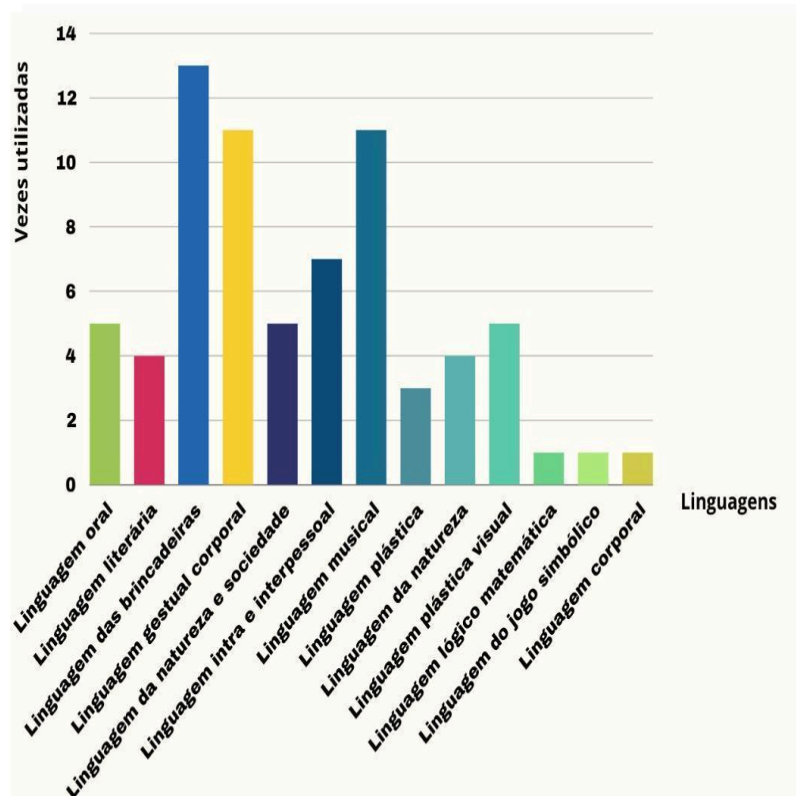
As Diretrizes Nacionais e Municipais reconhecem que a Educação Infantil deve se organizar pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que o currículo é uma prática, que articula as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento elaborado e que o currículo deve ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras.

As interações e as brincadeiras, para além de linguagens, são eixos estruturadores do currículo. Nas análises desta pesquisa as brincadeiras se apresentam como linguagem, que organiza inclusive os projetos, todavia ela é transversal, pois está articulada em todo o trabalho pedagógico e em determinados momentos ela se apresenta como elemento impulsionador das outras linguagens.

Essa categoria representa o que nas práticas curriculares das professoras do berçário 2 era priorizado, pois reúne um conjunto de experiências realizadas cotidianamente junto aos bebês. No desenvolvimento da pesquisa, ao perscrutar as documentações pedagógicas, a linguagem das brincadeiras se manifestou como uma prioridade na seleção e organização do conhecimento e das situações de aprendizagem que era suscitado aos bebês.

Diante desse cenário, ao analisar as documentações pedagógicas observamos a presença das linguagens mobilizadas no cotidiano do berçário, neste sentido, ao perscrutar as linguagens utilizadas nos projetos pedagógicos elaborados pelas professoras para as turmas de berçário 2 obtivemos o seguinte levantamento exposto no gráfico abaixo:

Gráfico 5: Linguagens mais usadas nos Projetos Pedagógicos em turmas de Berçário 2 na UEI Wilson Bahia de Souza- Período 2016 a 2020



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados empíricos, 2024

No cotejamento das linguagens que as professoras utilizavam, identifiquei que algumas delas eram priorizadas no desenvolvimento das práticas curriculares, e a linguagem das brincadeiras foi registrada com um maior número de vezes nos projetos pedagógicos elaborados pelas professoras.

No município de Belém, o projeto pedagógico é a forma de materialização do currículo por linguagem, a análise das documentações pedagógicas revelou que mediante uma diversidade de linguagens algumas eram priorizadas.

No cotejamento das linguagens evidenciadas nas turmas de berçário 2 da UEI Wilson Bahia de Souza, pode-se identificar que as linguagens da brincadeira, gestual corporal e musical, são as que predominam no desenvolvimento do currículo.

Diante desse cenário, cabe a reflexão de que partindo da premissa que nos afirma Malaguzzi (1999) de que cem são as linguagens das crianças, o fato de termos priorizadas as três linguagens acima citadas nos alerta para as escolhas curriculares que eram feitas pelas professoras.

Pacheco (2005,p. 49-50) nos afirma que “enquanto processo contínuo de decisão, o currículo é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspectivas macro e microcurriculares.” Atinente a isto, as professoras do berçário 2 elaboraram seus projetos, tomando as decisões que consideraram necessárias para atender as demandas sinalizadas pelos bebês.

Dentre as três linguagens mais evidenciadas, uma apresenta maior destaque, estando presente em um número maior de projetos, ora como linguagem impulsionadora²⁶, ora como linguagem emergente²⁷. Este fato nos instiga a refletir sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento do bebê e da criança.

Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas ideias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo do adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos (Brasil,1998 a, p.171).

²⁶ Nos projetos pedagógicos analisados a linguagem impulsionadora é aquela que mobiliza todo o processo educativo no período definido, é a linguagem que as crianças sinalizaram ser a mais pulsante para o período.

²⁷ A linguagem emergente nos projetos pedagógicos analisados, se apresentam como a linguagem que vai surgindo no decorrer do processo educativo sinalizadas pelas crianças, mas não com tanta intensidade.

Diante disso, compreendemos que a brincadeira permite ao bebê e a criança uma ampliação de seu entendimento de mundo, considerando que por meio da brincadeira se constrói significados e se amplia conhecimentos.

Nas documentações analisadas, as práticas curriculares registradas evidenciam o quanto as professoras estão atentas aos sinais emitidos pelos bebês, que de acordo com Malaguzzi (1999) são muitos e estes sinais são compreendidos como linguagens, que nunca estão solitárias, sempre estão acompanhadas por outras linguagens, daí a diversidade existente no cotidiano da Educação Infantil.

Malaguzzi (1999), afirma que a criança é feita de cem linguagens, pois desde o seu nascimento as crianças agem sobre o mundo a qual estão inseridas, suas ações se dão por meio de sua curiosidade e de suas descobertas, o que lhes possibilita uma diversidade de experiências.

Esta afirmação corrobora com a evidência obtida na pesquisa, pois ao me deparar com os dados obtidos, compreendo as contribuições de Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013) ao afirmarem que a criança interpela o mundo por meio da linguagem, pois é um ser extremamente curiosa, isso fica evidente nas documentações ao ver que ainda que o bebê não consiga oralizar, ou se expressar com uma fala já elaborada, ele anuncia uma variedade de necessidades, preferências e constrói conhecimento.

Neste cenário, compreendendo que o currículo da Rede Municipal é organizado por linguagens e estas estão presentes no cotidiano dos berçários, ao realizar a análise atenta às documentações pedagógicas, é evidente a presença de várias linguagens como efetivamente constituidoras do currículo a partir da criança como centralidade.

Mediante a uma quantidade significativa de linguagens identificadas nos projetos pedagógicos, uma se apresentou com maior frequência, exponho a seguir como a linguagem das brincadeiras se tornou uma categoria da pesquisa, para tanto, evidencio os dados da investigação que posteriormente se tornaram indicadores da então categoria da pesquisa “Linguagem das brincadeiras”.

A brincadeira se apresenta aqui como linguagem, logo representa uma possibilidade de aprendizagem aos bebês inseridos naquele contexto, sendo portanto esta uma das especificidades da Educação Infantil.

[...] o projeto “brincadeira de criança como é bom!” o qual terá como linguagem impulsionadora a linguagem das brincadeiras (Projeto pedagógico, 2017).

[...] brincar na faixa etária de 1 e 2 anos é explorar, descobrir, criar, imitar e experimentar (Projeto pedagógico, 2019).

[...] a brincadeira deve permear todas as ações das crianças, sendo norteadora também do processo de educação corporal(Projeto pedagógico, 2020).

Ao analisar os excertos, identifico a linguagem das brincadeiras em sua dimensão curricular, pois através dela, o bebê e a criança têm a possibilidade de explorar, descobrir, criar e experimentar inúmeras situações.

Ao me defrontar com os indicadores acima, retomo as contribuições de Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013) que nos afirmam que as crianças estão imersas em um mundo cheio de linguagens, e elas se manifestam de formas diversas.

Essas diferentes formas estavam sempre evidentes nos diversos registros analisados, mas há uma que se apresenta de forma avultada, isso é perceptível em alguns trechos destacados.

Nos excertos a seguir temos a linguagem das brincadeiras como uma forma de os bebês lidarem com o mundo, ou seja, é uma maneira para que os bebês se apropriem de conhecimentos que necessitam em um momento de prazer.

Outro aspecto observado, foi quanto ao significativo interesse dos bebês pela exploração de objetos, onde tudo dentro e fora da sala é transformado em brinquedo e brincadeira, seja um esponjado transformado em uma moto ou uma caixa em carrinho, a brincadeira acontece espontaneamente entre os mesmos. (Projeto pedagógico, 2017)

No qual brincar é lidar com o mundo de forma lúdica, fazendo o que lhe dar prazer, e neste ato serão desenvolvidas diversas linguagens. (Projeto pedagógico 2017)

Nesse sentido, a brincadeira deve permear todas as ações das crianças. (Projeto pedagógico 2017)

Considerando os excertos acima, identificamos a presença da brincadeira em várias ações do cotidiano do bebê, pois o brincar é inerente ao bebê e a criança, e diante desta linguagem, é possível favorecer seu desenvolvimento integral.

Os registros das professoras revelam que as brincadeiras permeiam várias experiências vivenciadas nas turmas de berçário 2, diante disso, compreendemos que o brincar “é uma atividade que a criança começa desde o seu nascimento no âmbito familiar” (Kishimoto, 2000, p.139), essa atividade se estende a todos os grupos sociais que a criança frequenta, dentre eles a instituição de Educação Infantil.

A todo momento os bebês e as crianças empreendem ações de brincadeiras, as análises revelam que a forma como os bebês preferiam brincar também eram sinais de identificar o desenvolvimento atípico apresentado, conforme exponho nos excertos abaixo:

A criança prefere brincar sozinha (Registro individual, 2020).
No momento da brincadeira, percebemos um grande desconforto com os gritos que as outras crianças davam (Registro individual, 2016)
Nas brincadeiras, começamos a perceber sua acuidade auditiva (Projeto pedagógico 2017).
Nas brincadeiras dentro da sala ele prefere rodar (Registro individual, 2020).

Nos excertos acima, percebemos que nos momentos de brincadeira as professoras identificaram desenvolvimentos atípicos que os bebês estavam apresentando, o que nos mostra a sensibilidade e atenção dada a esse momento, isso não se dava de maneira aleatória, era possível mediante a todo um planejamento por parte das professoras em organizar as brincadeiras realizadas no cotidiano da turma.

Diante disso, é importante salientar que:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza a base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e o tempo para brincar (Brasil, 1998, p.28)

As professoras de berçário assumem papel de grande relevância no contexto dessa educação, pois selecionam e organizam o conhecimento e situações de aprendizagem, favorecendo aos bebês o desenvolvimento integral. Os trechos abaixo destacados explicitam esta ação.

É por meio da ação das professoras de selecionar e organizar os conhecimentos e as situações de aprendizagem, que os momentos de brincadeira realizados são de aprendizados junto aos bebês inclusive em situações do cotidiano, no qual para além do cuidado temos a brincadeira como linguagem que promove desenvolvimento.

Uma vez que é por meio das brincadeiras e das interações que as crianças aprendem e se desenvolvem, devendo, portanto, serem planejadas situações envolvendo a brincadeira em variados momentos, inclusive no que diz respeito a ações do ritual cotidiano, tais como: banho, troca de fraldas, e refeições, de forma a enriquecer esses momentos e seus significados, tornando-os prazerosos para os bebês (Projeto pedagógico, 2017).

[...] o projeto “Brincadeira de criança como é bom!” visa proporcionar situações

de aprendizagens por meio das brincadeiras e jogos de acordo com a faixa etária dos bebês da turma, assim como organizar o espaço em ambientes de modo a favorecer as interações e a exploração de diversos materiais, objetos e brinquedos, propiciando desta forma, novas descobertas de si e do mundo a sua volta, possibilitando relações interpessoais de forma positiva, assim como o desenvolvimento integral dos bebês no berçário (Projeto pedagógico, 2017).

Durante o tempo em que experimentaram o contato com um espaço brincante e desafiador, as crianças foram participativas em diversos momentos, sejam esses nas brincadeiras individuais ou nas que envolveram as interações em grupo (Projeto pedagógico, 2016)

É possível identificar, o quanto as professoras estavam envolvidas com a linguagem das brincadeiras no cotidiano de suas salas de referência, isso imprime nessa ação certa singularidade, pois no momento em que os bebês estão comprometidos em uma situação de cuidado por exemplo, existe a possibilidade de ampliação de conhecimentos de si e do mundo a sua volta.

As práticas curriculares das professoras nas turmas de berçário 2 eram pautadas sempre na busca do desenvolvimento dos bebês, que a todo momento empreendiam movimentos e interações, com base nos dados obtidos, foi possível perceber que esses movimentos eram marcados pela presença da professora que buscavam organizar o ato educativo.

É relevante destacar a sensibilidade das professoras que, ao compreenderem a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, permitiram que ela estivesse presente de maneira planejada e organizada no currículo do berçário 2, para além da sensibilidade, destacamos também a compreensão das professoras de que as brincadeiras por ser um eixo estruturante do currículo se apresentam em todo o processo educativo.

Pois na Educação Infantil o currículo não possui uma dimensão disciplinar, as aprendizagens se dão por meio das linguagens, que são a forma de os bebês e as crianças se apropriarem dos conhecimentos, e a linguagem das brincadeiras se apresentam como um meio de promover desenvolvimento agregando muitas outras linguagens.

5.2 Espaço como dimensão curricular

As vivências dos bebês nas instituições de Educação Infantil são marcadas por elementos que as diferenciam das outras etapas da Educação Básica, nesta pesquisa, no decorrer das análises alguns elementos foram se apresentando.

Ao perscrutar as documentações, uma temática se manifestou de forma bastante evidente. Sabe-se que cotidianamente os bebês brincam e interagem, e isso ocorre em espaços diversos nas instituições, que são organizados de maneira a favorecer o desenvolvimento dos bebês. Horn (2004, p.15) nos afirma que “não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar as suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente”.

Sendo assim, o espaço assume uma dimensão curricular. Os registros das professoras revelam que a organização do espaço implica o desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, o que coaduna com o que assinala Horn (2004) ao afirmar que o espaço interfere de forma significativa na aprendizagem.

Ao identificar esse eixo temático, faz-se necessário diferenciar alguns termos que a literatura evidencia, como espaço e ambiente, ambas as palavras possuem conceitos intimamente ligados, sendo portanto necessário diferenciá-las.

De acordo com Forneiro (1998) espaço são locais onde se realizam atividades, os espaços se caracterizam por materiais e objetos disponibilizados ou não. O ambiente de acordo com as contribuições de Forneiro (1998) é o conjunto desse espaço e as relações que nele se estabelecem. Para a autora o ambiente “nunca nos deixa indiferentes” (Forneiro, 1998,p.233).

Sendo assim, considerando que o espaço se apresenta de forma indubitável nas análises, trazemos evidências de como as professoras, na relação com os bebês e o espaço, produziam suas práticas curriculares.

5.2.1 Experiências no ambiente

Nesta categoria emergiram elementos que foram cotejados a partir dos registros das professoras nas documentações pedagógicas que trazem evidências sobre as práticas curriculares realizadas no recorte temporal de 2016 a 2020.

Estes revelam que diante do que era registrado sobre as práticas curriculares das professoras, a experiência no ambiente, ocupa um lugar valioso, considerando o que Barbieri (2012) nos afirma ao escrever que espaço também educa, sendo portanto um elemento que implica na prática curricular das professoras do berçário 2.

No cotejamento das documentações e dos dados que foram sendo revelados, a experiência no ambiente se apresentou como uma evidência do que as professoras registravam sobre sua prática curricular, pois nos registros os espaços foram pensados para fomentar

aprendizagens. De acordo com Horn (2004, p. 37) o espaço pode ser tido como um elemento curricular;

“[...]o qual estrutura oportunidades de aprendizagens através das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas. Assim sendo, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor[...].”

Na intenção de demonstrar como a experiência no ambiente se apresentou como categoria, evidencio a associação feita com alguns dados que originaram o indicador da categoria que se refere a “Experiências no ambiente”.

Ao fazer evidência às experiências no ambiente da unidade, trago destaque a uma especificidade da Educação Infantil, pois esta tem o ambiente como um desdobramento das ações das professoras, pois nele se estabelecem relações de aprendizagens.

*Explorou os ambientes da unidade (Registro individual, 2019).
[...] demonstrou alegria ao pisar na areia e brincar na área livre, gosta de correr pelo corredor da unidade(Registro individual, 2018).
a criança consegue interagir e explorar todo o ambiente. (Registro individual, 2017)*

Nos excertos apresentados, os ambientes aparecem como um lugar onde se estabelecem relações, no qual os bebês possuem possibilidades de interagir e de explorar, demonstrando suas preferências e gostos.

Os documentos analisados revelam, o quanto era necessário organizar o espaço para que as práticas curriculares fossem produzidas, neste sentido, destacamos que “o espaço tem intenção. Ele orienta a ação” (Barbieri,2012, p. 49), contudo, entende-se que o espaço sozinho não realiza as ações, sendo necessário a ação da professora, o que coaduna com o que assenta Horn (2004) ao registrar uma parceria que a autora chama de solidária entre espaço e professor, considerando que ambos estão intimamente ligados.

Essa parceria é notória quando nos deparamos com registros que destacam a importância do espaço para o desenvolvimento das práticas curriculares, dados possíveis de visualizar nos trechos extraídos dos documentos analisados abaixo.

*Nesse segundo semestre, a criança demonstrou sentir-se à vontade na unidade, o mesmo gosta bastante de brincar na área externa, local em que corre livremente pela possibilidade que o espaço oferece (Registro de avaliação individual, 2019).
André conhece e explora todos os espaços de circulação das crianças na unidade, o que também apresenta desenvolvimento (Registro de avaliação individual, 2019).*

A criança pode brincar intensamente e explorar os múltiplos espaços, sejam os disponíveis na área externa (os brinquedos do parquinho), os circuitos montados na sala, no corredor da UEI, sejam as brincadeiras dirigidas, como por exemplo, a bola no cesto, em cima/ em baixo e dentre outras (Registro de avaliação individual, 2019).

As práticas curriculares das professoras do berçário 2 eram desenvolvidas mediante a seleção e organização feita dos espaços que seriam utilizados e de que maneira eles seriam explorados, para que nessas experiências no ambiente houvesse desenvolvimento e aprendizagens aos bebês que estavam inseridos .

As experiências no ambiente são observadas nos registros, quando as professoras escrevem as possibilidades de desenvolvimento que os bebês possuem nas interações com o espaço organizado, que foi previamente pensado e planejado.

Diante disso, Barbieri (2012, p.45) nos afirma que “o espaço em si é um educador, e o ambiente que criamos também.” A afirmação da autora nos permite depreender o quanto a prática curricular das professoras do berçário 2 estava concatenada à organização do espaço, pois na educação de bebês os espaços são explorados cotidianamente e inúmeras experiências no ambiente são fomentadas e para tanto precisam ser organizados.

Depreende-se portanto, que essa organização não se dá de maneira aleatória, “ela é uma das intervenções da professora, por isso, precisa ser planejada” (Barbieri, 2012, p. 45), pensada em como os bebês podem reagir a determinado espaço, tendo acesso ao que está disponível e como podem transformar o espaço que estão inseridos.

Considerando o que Horn (2004) assenta, o planejamento das experiências vivenciadas no espaço irá possibilitar a realização de atividades que podem ser destinadas às faixas etárias, o que lhe permite adequar a presença ou não de materiais, isso vai implicar em aprendizagens através das interações com o meio e com seus pares.

Nas aprendizagens que vão sendo favorecidas é imperioso que os espaços permitam a convivência entre grupos diversos, pois assim a criança assume papéis variados e aprende a conhecer suas habilidades e superar suas dificuldades (Horn, 2004),

Nesse sentido, de acordo com os registros das professoras ainda que os bebês apresentem algum desenvolvimento atípico, ao interagirem com o espaço organizado, existe a possibilidade de que o bebê desenvolva habilidades que não apresentavam anteriormente, conforme transcrição abaixo:

Apesar de apresentar inicialmente uma dificuldade em se locomover, ficar de pé,

engatinhar, rolar, a criança foi montando estratégias para explorar o espaço. (Registro de avaliação individual, 2016)

Agora, quando ele quer fazer ou alcançar qualquer objeto, arrasta-se de nádegas até seu objetivo, ao ser convidado para ir brincar na área externa, a criança sem demonstrar dificuldade vai nessa posição para qualquer direção. (Registro de avaliação individual, 2016)

Na área externa, a criança está explorando bastante os brinquedos de escorregar, de balançar, sem medo, indo e vindo com segurança pelo espaço. (Registro de avaliação individual, 2016)

Com efeito, frente àquilo que as professoras chamam de dificuldades apresentadas pelos bebês, ou aos avanços manifestados por eles, nos registros acima, percebemos os investimentos dos bebês ao explorar o ambiente, no qual ele interage, e das professoras ao potencializar tal interação, o que permite compreender que “promover a competência pensando no ambiente significa planejar situações e intervenções espaciais, que possam ajudar a criança a resolver problemas por si mesmas [...]” (Carvalho e Ortiz, 2012, p. 66).

De acordo com o que assenta Carvalho e Ortiz (2012) para que os bebês possam superar os possíveis desafios motores, o ambiente necessita sugerir-lhes com segurança, conforto e de maneira organizada, considerando que em grande parte, inicialmente os bebês precisam de incentivo ou de ajuda para que possam empreender suas conquistas motoras.

Nesse contexto, ler os trechos das documentações e perceber que o bebê vem se superando em suas ações nos permite compreender que os espaços nos quais ocorriam essa interação permitiam tal condição, para tanto, recorreremos às contribuições de Horn (2004), ao afirmar o quão deve ser acolhedor e desafiador os espaços propostos aos bebês, pois eles reverberam em interações e conseqüentemente em desenvolvimento.

É relevante destacar que, os espaços por si sem a ação de um professor não se caracterizam um ambiente passível de desenvolvimento e aprendizagem, mas sim mediante as intervenções feitas pelas professoras junto aos bebês. Conforme o que nos assenta Horn (2017).

[...] desse modo somos por ele afetados, desafiados e instigados. [...] É preciso ter a clareza de como esses espaços serão usados, como as crianças irão interagir e brincar neles, que relações ali serão possíveis e como os móveis e materiais serão disponibilizados nesses locais (Horn, 2017, p. 19).

Daí a importância da presença da professora como aquela que articula e media as interações dos bebês com o espaço. Majem e Ódena (2001, p. 27-28) nos afirmam que “O adulto é o encarregado de organizar o ambiente e de garantir que as crianças se sintam cômodas e seguras [...] a atitude e o interesse do adulto motivam a criança a superar a

ansiedade e a sentir-se livre para desfrutar plenamente suas descobertas”. O que corrobora para seu desenvolvimento integral.

Desse modo, é imperioso compreender que assim como a organização do espaço requer a ação da professora, para que se proporcione ao bebê pleno desenvolvimento, é premente também apreender que para proporcionar aos bebês momentos de interações há uma necessidade de planejamento, o que também se evidenciou nesta pesquisa.

Mediante a análise realizada nesta investigação, tendo como problema central da pesquisa as singularidades que constituíram a prática curricular das professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza, diante a presença de bebês com desenvolvimento atípico, revela-se com os dados que a prática curricular das professoras se constituiu como singular considerando a forma que elas produziam tais práticas, ao se apresentarem dispostas e disponíveis a atender o bebê diante a tantas demandas de cuidado e de educação existentes no cotidiano da Unidade.

Diante disso, para que pudéssemos identificar as singularidades da prática curricular das professoras do berçário diante os bebês com desenvolvimento atípico, foi necessário identificar as práticas desenvolvidas com a turma toda, somente a partir da visão geral que tivemos, foi possível a visualização das singularidades específicas com os bebês com desenvolvimento atípico.

Em síntese, atenta às singularidades que constituem as práticas curriculares das professoras de berçário, considerando a especificidade da organização que se tem, percebemos que as professoras pensam o bebê na sua inteireza, e em suas práticas colocam o bebê na frente de qualquer possibilidade de deficiência como algo negativo, sustentando suas práticas por uma movimentação de escuta sensível.

Diante disso, o objetivo de pesquisa nos possibilitou identificar, os aspectos que configuram as práticas curriculares das professoras como por essência inclusiva, pois a inclusão é um princípio que está no bojo da própria lógica da Educação Infantil, ao considerarmos que o trabalho é desenvolvido na perspectiva do olhar atento, do planejamento centrado na criança e que entende a criança como criança, independente do desenvolvimento que apresente.

Nessa perspectiva, retomo as contribuições de Drago (2014) quando assinala que ao pensarmos a inclusão na Educação Infantil, é necessário pensar pela via do direito à educação de qualidade, tendo a criança como produtora de história, cultura e conhecimento, é necessário também acreditar que a criança que apresenta algum tipo de deficiência é também sujeito social, produtora e reprodutora de cultura, história e conhecimento.

Diante disso, temos a prática das professoras reveladas pela análise das documentações que evidenciam a forma como as professoras desenvolviam o trabalho com os bebês, não se limitando em atender somente dificuldades específicas, mas em ver o bebê de forma integral e favorecer possibilidades de desenvolvimento.

Retomo ainda as contribuições de Mesquita e Rocha (2012) quando asseveram que a inclusão precisa ser um princípio orientador da instituição escolar de modo a assegurar o acesso ao currículo e ao conhecimento por todos os sujeitos que frequentam a instituição.

Neste sentido, tendo em vista todo o movimento registrado em atender as demandas trazidas pelos bebês, considerando-os sujeitos competentes e capazes, favorecendo o acesso ao currículo e ao conhecimento a todos os bebês da turma independente do desenvolvimento que apresentavam, a prática desenvolvida pelas professoras têm singularidade não pela diferenciação de estratégias ou materiais para um bebê com desenvolvimento atípico, mas por reconhecer os bebês como bebês nos seus direitos ao cuidado, à educação e ao respeito às suas individualidades.

6. CONCLUSÃO

A referida pesquisa foi mobilizada com o intuito de analisar as práticas curriculares de professoras, no contexto de berçário, com bebês com desenvolvimento atípico, de modo a identificar o que as professoras registraram sobre suas práticas e quais linguagens eram priorizadas na interação junto aos bebês com desenvolvimento atípico.

Neste sentido, a investigação esteve alicerçada na perspectiva de que os bebês são sujeitos competentes e ativos, e que as práticas curriculares produzidas para atender a esse bebê são a forma como as professoras movimentam o ato educativo. Eis o fio condutor usado para responder à questão central desta pesquisa, a saber: De acordo com os registros oriundos da documentação pedagógica, que singularidades constituíram as práticas curriculares produzidas pelas professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza, diante da presença de bebês com desenvolvimento atípico?

Diante disso, destaco algumas singularidades que constituíram as práticas curriculares das professoras de berçário, as quais me fizeram refletir sobre a elaboração destas na instituição na qual se realizou a pesquisa.

É imperioso destacar que esta pesquisa está no limite da análise dos registros realizados pelas professoras sobre o trabalho desenvolvido nas turmas de berçário 2, portanto não chega à reflexão sobre a prática desenvolvida de forma individualizada pelas professoras.

Mediante as singularidades da prática curricular que se apresentaram, é importante compreender que estas se constituem como histórico-culturais, o que pode ser percebido, considerando a maneira como elas se manifestam nas documentações pedagógicas investigadas.

Na análise das práticas registradas, pude identificar que as professoras buscavam dar continuidade a suas ações. Isso ficou evidente nos registros dos projetos pedagógicos, quando elaboravam uma série de situações de aprendizagem de forma contínua, não “estanques”, o que me fez inferir que essa continuidade se dava em virtude das sinalizações dos bebês.

As documentações revelaram como as professoras, ao realizar as situações de aprendizagem, estavam atentas às preferências e às necessidades dos bebês. Tal fato fica transparente nos registros dos projetos quando as professoras evidenciam que as tomadas de decisões feitas para o bimestre estavam pautadas nas ações anteriormente observadas e registradas pelas professoras.

Ao perceber que as professoras evidenciam nos seus registros a centralidade do bebê na organização do planejamento foi possível inferir sobre a produção de suas práticas,

considerando que os registros revelam a concepção de criança que as professoras assumiram, quando fomentam situações de participação e envolvimento dos bebês e das crianças, possibilitando interações das mesmas com seus pares, sendo os adultos ou as outras crianças.

Em razão disso, as crianças apresentadas nas documentações são identificadas como um sujeito que, embora necessite de cuidados, era vista como ser inventivo, criativo, capaz e que contribui na produção das práticas curriculares realizadas no berçário 2.

A partir das reflexões iniciais de como eram desenvolvidas essas práticas curriculares e como os bebês da unidade pesquisada se apresentavam mediante o processo educativo, essa investigação trouxe evidências acerca das singularidades que constituíram essas práticas.

Nessa perspectiva, a análise das categorias revelou que, as professoras, ao registrarem suas práticas destacavam um elemento fundamental a se considerar na elaboração do currículo na Educação Infantil, que é ter o bebê e a criança como centro do planejamento, isso é indicado nas orientações nacionais, nas diretrizes municipais e nas literaturas.

No decorrer da pesquisa, se identificou que, ao planejar, as professoras se demonstraram atentas às demandas trazidas cotidianamente pelos bebês e, a partir deste olhar atento, faziam escolhas para organizar as práticas desenvolvidas, nas quais eram priorizadas experiências que despertavam interesses dos bebês.

No eixo temático “Seleção e organização do conhecimento e situações de aprendizagem”, as categorias que surgiram apresentaram registros que nos fizeram compreender que as professoras, ao elaborarem a escrita de sua prática, evidenciaram os meios utilizados para fomentar as situações de aprendizagem, e, mediante a todo esse processo, a presença da criança assumiu centralidade.

Isto pode ser identificado, considerando-se a percepção da escuta sensível que as professoras apresentavam, quando, em seus registros sinalizavam observações sobre os comportamentos, desenvolvimento atípico, preferências e suas buscas em atender tais demandas, as quais nem sempre se davam por meio de falas, mas que, por vezes, ocorriam na percepção do choro, das ausências da criança em determinadas situações de aprendizagem ou por suas expressões corporais.

Diante disso, ressalto que as práticas curriculares desenvolvidas não estavam a serviço das crianças, no sentido de, o que eles queriam no momento era realizado, mas enfatizo a maneira como eram organizados e selecionados os conhecimentos e as situações de aprendizagem por meio da escuta sensível das professoras.

A escuta sensível proporcionou às professoras a possibilidade de realizar um planejamento considerando a criança como ser demandante, e, a partir daí, desenvolver suas práticas buscando promover o desenvolvimento integral dos bebês.

As professoras do berçário 2 deixam isso evidente quando registram a maneira com que buscavam alcançar os bebês com desenvolvimento atípico, sem deixar de considerar os demais bebês que estavam na sala. Ao perceberem as necessidades trazidas, procuravam meios que os fizessem ampliar os conhecimentos que possuíam. Essa ampliação se dava por interações diversas e envolviam brincadeiras e músicas.

Um ponto importante a se destacar, é que, nas práticas desenvolvidas pelas professoras do berçário 2, buscava-se atender todos os bebês. Nos registros dos projetos pedagógicos realizados fica explícito o interesse das professoras em favorecer experiências que possibilitavam a participação tanto dos bebês que apresentavam desenvolvimento atípico como dos que não apresentavam.

Nas documentações analisadas, é perceptível como as professoras estavam atentas ao que os bebês sinalizavam, o que é demonstrado no processo de seleção e organização do conhecimento e das situações de aprendizagem realizadas, nas quais uma linguagem se destacou, o que nos evidenciou que a elaboração do currículo é um processo de tomada de decisões, e que as decisões não se deram de maneira aleatória, mas sim considerando o que os bebês traziam.

Diante disso, as professoras, como pessoas referência da turma, precisaram tomar decisões acerca do que seria compartilhado com os bebês. Nesse processo foi perceptível que suas decisões também estavam pautadas nas sinalizações que os bebês faziam, e a linguagem das brincadeiras foi a que se apresentou muito fortemente.

A reflexão no tocante a escuta sensível das professoras nos faz compreender essa eminente necessidade que está garantida nos documentos orientadores e na literatura. Um ponto importante sinalizado pela investigação é compreender que a prioridade dada à brincadeira se dá pela compreensão de que ela, além de um eixo estruturador do currículo, também é linguagem, mas que se apresenta como desafio para o entendimento de que por meio das brincadeiras há desenvolvimento e aprendizagem, pois nesse movimento as crianças estão sendo formadas.

As brincadeiras são eixos estruturantes do currículo e permeiam todo o ato educativo, nesse sentido, nesta pesquisa, a brincadeira se apresentou como linguagem que fomentava o desenvolvimento dos bebês e que por estar muito presente nas ações do cotidiano do berçário

foi uma linguagem priorizada mediante a seleção e organização dos conhecimentos compartilhados com os bebês do berçário 2 da unidade pesquisada.

Na análise das documentações, identificou-se que a brincadeira está presente desde os registros de chegada, nas situações de aprendizagem, no momento do banho, da alimentação do descanso, até o momento da despedida. Isso é possível, pois o brincar é inerente à criança e nos revelou o quanto as professoras eram dispostas a atender o que estava presente nas interações cotidianas.

As interações registradas nas documentações pedagógicas, nos permitiram depreender que para a produção das práticas curriculares se fazia necessário organizar o espaço no qual as situações de aprendizagem ocorreriam, diante disso, surgiu o eixo temático “Espaço como dimensão curricular”, pois na Educação Infantil as formas de aprendizagens das crianças são diversificadas, nesse sentido, o espaço pode estimular ou limitar o desenvolvimento a depender de como as práticas são produzidas.

A categoria que surgiu, nos permitiu compreender que para haver experiências no ambiente de modo a fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês era necessário que as professoras pensassem no espaço como um elemento que também educa, pois na Educação Infantil o espaço assume uma dimensão curricular, que toda sua organização implica no desenvolvimento dos bebês.

Considerando que as situações de aprendizagem ocorriam em espaços variados, as documentações analisadas nos revelaram a importância que as professoras davam ao espaço, na elaboração e implementação de suas práticas curriculares.

No registro de suas práticas curriculares, as professoras nos trazem evidência do quão singular é a Educação Infantil, demonstrando suas especificidades. É importante considerar que, nesta etapa, não temos uma dimensão disciplinar de conteúdos organizados por disciplina ou por área de conhecimento, ocorrendo este a partir das linguagens, e estas vão dando o tom da aprendizagem em todos os aspectos.

Neste sentido, o espaço se apresenta como elemento que se manifesta em dado momento como estimulador dos bebês que apresentavam desenvolvimento atípico, por possibilitar que eles conseguissem alcançar o que estava sendo proposto e em outros momentos como desafiador, de modo a proporcionar que os bebês pudessem superar as dificuldades apresentadas.

Mediante o exposto, temos na Educação Infantil o espaço como dimensão curricular, pois as interações promovidas nele formam o bebê e a criança, possibilitam construção de

personalidade, proporcionam ao bebê e a criança a viabilidade de elaborar e produzir conhecimento a partir da vivência no espaço.

Considerando a análise das práticas curriculares, os elementos que se apresentaram são considerados pertinentes para se compreender as singularidades que constituíram a prática das professoras do berçário da UEI Wilson Bahia de Souza no período de 2016 a 2020.

Compete concluir que ao buscar analisar as singularidades da prática curricular, as professoras recorrem garantir aos sujeitos envolvidos no processo de produção de práticas, os bebês, a participação efetiva, o que lhe atribui protagonismo.

Para finalizar as considerações, a pesquisa permitiu desvelar as singularidades das práticas das professoras, sendo práticas que respeitavam e reconheciam o bebê com ser capaz de criar e recriar, e como indivíduo que questiona e interage com o currículo por meio de seu choro, de seu corpo e de suas preferências.

Ao tocante às contribuições pessoais, e ao conhecimento que essa pesquisa me ensinou concatenar frente a minha atuação como professora de Educação Infantil da Rede Municipal, considero que este trabalho possibilitou reflexões acerca da produção das práticas curriculares e de como estas são processo de tomadas de decisão, mas que deve ser compreendida como compartilhadas e nunca solitárias.

Mediante as singularidades observadas nas práticas curriculares de professoras de berçário 2, evidencio algumas contribuições que esta pesquisa traz para a educação de bebês, quando no decorrer da investigação foi destacado que os bebês são sujeitos competentes e possuem condições de contribuir nas práticas curriculares produzidas .

No que se refere ao currículo em turmas de berçário, pode-se inferir que este possui natureza singular, considerando as formas como ele é desenvolvido no cotidiano da instituição, permeando as diversas situações de aprendizagem, assumindo uma dimensão não disciplinar, com conteúdos definidos, mas que proporciona desenvolvimento e aprendizagem aos bebês por meio das linguagens que surgem de acordo com as demandas que emergem.

As práticas curriculares realizadas com os bebês com desenvolvimento atípico se apresentam em uma perspectiva inclusiva, pois as professoras, ao observarem o desenvolvimento do bebê, procuram favorecer situações de aprendizagem que ampliam seus conhecimentos, envolvendo-os nas situações, sem distinções acerca do que os bebês podiam ter acesso, ou seja, nesta pesquisa os bebês que apresentaram desenvolvimentos atípicos, participavam do processo educativo e demandavam situações de aprendizagem.

Diante disso, foi possível inferir que a educação, nas turmas de berçário desta instituição, por natureza é inclusiva, se considerarmos as formas que as professoras utilizavam

para receber este bebê acolhendo suas especificidades, estando no bojo da própria lógica da Educação Infantil quando trabalhada na perspectiva do olhar atento à criança, tendo a criança como centro do planejamento, e compreendendo que criança é criança independentemente de qualquer tipo de desenvolvimento que apresente, típico ou atípico.

Um achado importante da pesquisa, é o valor que as professoras de berçário precisam ter, pois, ao analisarmos que, de sete bebês encaminhados para acompanhamento, 71,42% foram diagnosticados posteriormente, isso nos revela o comprometimento que as professoras tinham com os bebês que acompanhavam, a importância da forma como procuram desenvolver suas práticas curriculares e como estavam sensíveis ao desenvolvimento dos bebês.

Este achado nos revela quão importante foi a ação das professoras de estarem atentas ao que os bebês traziam, de observarem o desenvolvimento que apresentaram e de realizarem os encaminhamentos necessários para que posteriormente esses bebês recebessem um diagnóstico e fossem estimulados conforme suas necessidades.

No entanto, reflito acerca de quais outras possibilidades de práticas curriculares desenvolvidas caso as professoras tivessem o diagnóstico desses bebês no período pesquisado, pondero como seria o comportamento das professoras e quais seriam suas prioridades mediante o desenvolvimento de suas práticas.

Diante do exposto, parto da compreensão que esta investigação foi um ponto inicial de pesquisas que buscam analisar as práticas curriculares de professoras de berçário com bebês com desenvolvimento atípico, porém outros estudos podem se desdobrar a partir deste, pois com o quantitativo de bebês diagnosticados, temos um repertório amplo de possibilidades tanto na área do currículo, quanto na área da inclusão na Educação Infantil, considerando que com os achados obtidos pode-se pensar em formas variadas de produção de práticas que não só com os bebês.

7. REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia Cristina Barreto Fernandes de. **Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental**. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- ALVES, F. F. Patrocínio, (2018). **A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção**. *Educação*, 41(2), 270-279. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.26786>
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013.
- BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Cadernos da ANPED. Porto Alegre, n. 05, p.186 a 196, 1993.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília. Liber livros, 2002.
- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?**. Editora Blucher, 2022.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DE ALBUQUERQUE, Simone Santos; FOCHI, Paulo Sergio. **Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância**. RevistAleph, 2013.
- BELÉM. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. Belém, PA. 2012.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994a
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal,1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI,1998. Volume:1
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI,1998 a, volume:2
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos**. Brasília, DF: MEC/SEB,2006
- BRASIL.**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília,DF: MEC/SEESP,2008
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 05/2009**. Brasília,DF: MEC/SEB. Disponível em www.seduc.ro.gov.br. Acesso em 17/09/2022
- BRASIL; BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção**

de **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**, p. 112, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015.

BRASIL. **Nota Técnica nº 25/2016**. Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 junho 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil**. *Revista@ambienteeducação*, v. 1, n. 2, 2008.

BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. **Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios**. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 687–701, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12199. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199>. Acesso em: 14 out. 2022.

CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de; ORTIZ, Cisele. **Interações: ser professor de bebês—cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

CASTELLI, Carolina Machado; MOTA, Maria Renata Alonso. **A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas**-The complexity of being baby: reflections on their visibility in day care and in the research. *Zero-a-seis*, v. 15, n. 28, p. 46-65, 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008

CORSINO, P. (Org.) **Educação infantil: Cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

COUTINHO, A.M.S. **“Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência”**. *Em aberto*, Brasília, v.30 n. 100, p.104-107, set. /dez.2017

DAHLBERG, G., MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?**. 2010.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. **Análise Crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. -5 ed.- Campinas: Editora autores associados, 2018

FOCHI, P.S. (2015). Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: Finco, D., Barbosa, M.C.S., Faria, A.L.G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. *Leitura Crítica*.

FOCHI, Paulo Sergio. Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil. 2016. 217 f. **Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação)** – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI**. São Paulo, 2019.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Revista Leonardo Pós, v. 1, n. 3, p. 41-45, 2003.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão - Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

HORN, Maria da Graça Souza. **Montaber: o cotidiano de uma creche**. Revista do Professor. Rio Pardo, n 53, p. 33-37, jan./ mar.1998.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil**- Porto Alegre: Artmed, 2004

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

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro/ Rosa Sensat, 2006.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 1992.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

LEEKEENAN, Debbie; NIMMO, John. Conexões—Uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. **Carolyn E; Gandini, L e Fornan, G. As cem linguagens de crianças: a abordagem de Reggio Emilia na Educação na Infância**. Ponto Alegre: Editora Arte Médica, 1999.

LEPRE, R.M. **Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão**- Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.12 v.il.

LUNARDI, Geovana Mendonça. A função social da escolarização básica: reflexões sobre as práticas curriculares da escola. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra. 2004.

LUNARDI, Geovana Mendonça. **As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem**. XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005.

MAJEM, Tere; PEPA, Ódena. **Descobrir Brincando**. Coleção Formação de professores, série educação infantil em movimento. Autores associados, 2001.

MANTOAN, M.T.E. **Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras**. Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.1, n.3, jun. 2000.

MELO, Sueli de Amaral. **O cuidado e a educação dos bebês e a formação dos dirigentes**. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente-SP, 2017.

MALAGUZZI, L. "História, ideias e filosofia básica". In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G., **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre. Artes Medicas Sul, 1999.

MENDES, E.G. **Inclusão Marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Geovana, M.L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José. G.; MENDES, Geovana, M.L.; SANTOS, Rasoli. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Santos, Araraquara, SP: Junqueira e Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008. p.109-162.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Práticas curriculares inclusivas: tensões e desestabilizações na ação docente**. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. Anais. Goiânia: Anpae, 2012.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar**. 2013. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOSS, P. **"Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática"**. *Psicologia USP, São Paulo*, V.20, n. 3, p. 417-436, set., 2002.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., & FORMOSINHO, J. (2011). A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação, IN: Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (Orgs). **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto Editora, 2011. p. 11-45.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no Cotidiano**. 30, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil, mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org). **Registro na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2018

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. 3 ed. Porto: Porto Editora. 2001

PÁDUA, Elisabeth. M. M., de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PÉREZ, Justa Bejarano. O currículo da educação infantil. SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 336-354, 2013.

PINTO, Paula Campos. **Utilizando a Convenção para Promover a Mudança Social: Um programa de Investigação-ação**. Livro de Atas, p. 19. I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva construindo boas práticas. Universidade do Algarve, 2014.

PINAZZA, Mônica Apezatto; FOCHI, Paulo Sergio. **Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados**. *Revista Linhas*, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os bebês**

interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação UFSM, v. 35, n. 01, p. 85-95, 2010.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender.** Tradução de Vania Cury. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROVEDA, Patrícia Amélia. **Pedagogia do significado: contribuições à intervenção precoce em bebês com deficiência visual.** 2007. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática.** SACRISTÁN, J. Gimeno. Pérez Gomez. A.L. Compreender e transformar o ensino, 4 edição, p. 119-148, Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Currículo, uma reflexão sobre a prática.** 3 edição. Porto Alegre. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre. Artmed, 1999.

SANTOS, Isabela Ferreira dos-UEPB; SILVA, Fernanda Alves da-UEPB; OLIVEIRA, Wênia Katiússia Pereira Queiroz-UEPB. **Refletindo sobre currículo para os bebês de 0 a 2 anos.** Congresso Internacional de Educação e Inclusão. Editora Realize. 2014

SEHN, Amanda Schöffel. **Grupos de discussão de trabalho na educação infantil e na educação inclusiva: um espaço de reflexão e cuidado para educadoras.** 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Paula Soares da. PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação de Crianças em Creche- Salto para o Futuro.** Tv Escola. XIX, n.15,2009.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político-Pedagógico.** 9 ed. São Paulo: Libertad. 2000

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses.** 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bokman, 2005.

Zabalza, M. Á. **Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto Editora.1994

8. APÊNDICES

Apêndice A: Protocolo de Registro de documentação Pedagógica (PRDP)

PROTOCOLO DE REGISTRO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA (PRDP)

ANO	FONTE/BASE	TURMA	FOCO	CARACTERIZAÇÃO DO DOCUMENTO

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Apêndice B: Protocolo de tratamento de dados

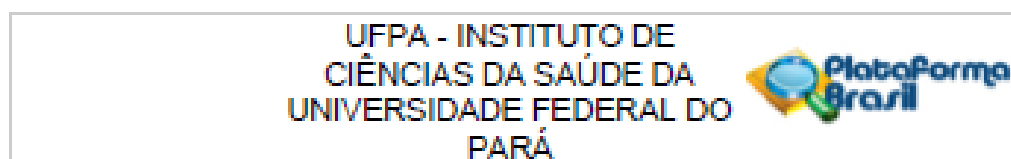
PROTOCOLO DE TRATAMENTO DE DADOS

DOCUMENTO	CONHECIMENTOS SELECIONADOS	CONHECIMENTOS PRESENTES NOS REGISTROS DAS CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

9.ANEXOS

Anexo A: Parecer do Comitê de ética em pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO REGISTRO DA INCLUSÃO DE BEBÊS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO EM TURMAS DE BERÇÁRIO NA UEI WILSON BAHIA DE SOUZA

Pesquisador: MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66971923.6.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Pará

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.106.747

Apresentação do Projeto:

O PRESENTE ESTUDO É FRUTO DOS CAMINHOS REALIZADOS NA PESQUISA DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E CURRÍCULO DA ESCOLA BÁSICA, TEM POR TEMA A INCLUSÃO DE BEBÊS COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS DE BERÇÁRIO. APÓS PESQUISA EXPLORATÓRIA REALIZADA PUDE IDENTIFICAR UM MATERIAL IMPORTANTE A SER ANALISADO, QUE SE COLOCA COMO UM OBJETO VALIOSO A SER INVESTIGADO, SENDO PORTANTO: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO REGISTRO DO INGRESSO DE BEBÊS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO EM TURMAS DE BERÇÁRIO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL WILSON

BAHIA DE SOUZA. A PESQUISA TEM POR FINALIDADE ANALISAR A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA PRODUZIDA POR DOCENTES DAS TURMAS DE BERÇÁRIO DA UEI WILSON BAHIA DE SOUZA DE MODO A PERCEBER QUAIS PREOCUPAÇÕES CURRICULARES ELA REVELA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE BEBÊS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO, POR MEIO DE UMA PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO, A TÉCNICA PARA COLETA DE DADOS SERÁ EM UMA PROSPECÇÃO DOCUMENTAL E A TÉCNICA PARA

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Augusto Correa nº 01 - Campus do Guamá - UFPA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
 Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
 UF: PA Município: BELEM
 Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cep@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.106.747

Analisar a documentação pedagógica produzida por docentes das turmas de berçário da UEI Wilson Bahia de Souza de modo a perceber quais preocupações curriculares ela revela para o processo de inclusão de bebês com desenvolvimento atípico.

Objetivo Secundário:

"Registrar o que os documentos pedagógicos expressam sobre os bebês com desenvolvimento atípico;" "Identificar quais intervenções de caráter curricular eram registradas na documentação pedagógica para estimular o desenvolvimento integral dos bebês com desenvolvimento atípico na UEI Wilson Bahia de Souza

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos para o desenvolvimento da pesquisa estão na possibilidade de não encontrar os documentos dos quais foram elencados para análise, como registro de desenvolvimento da criança, registro de encaminhamento ao CRIE e os relatórios contidos nas cadernetas do professor, contudo, este risco é muito pequeno considerando que na Educação Infantil o desenvolvimento das crianças é materializado por meio dos registros realizados

pelos professores.

Benefícios:

Ampliação científica na construção de conhecimento na área estudada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme a resolução 466 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº 5.980.076, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como pendências resolvidas descritas no documento carta_resposta anexa ao protocolo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema GERCONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01 - Campus do Guamá, UFPA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 68.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepcoa@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 8.106.747

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2075571.pdf	05/04/2023 21:24:30		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	05/04/2023 21:23:12	MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_modificado.pdf	05/04/2023 21:18:45	MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES	Aceito
Outros	TCUDADOS.pdf	01/02/2023 10:58:06	MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES	Aceito
Outros	Aceite_orientador.pdf	31/01/2023 11:12:26	MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	26/01/2023 13:07:35	MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES	Aceito
Declaração do Patrocinador	Isencao_de_onus.pdf	26/01/2023 12:49:39	MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_encaminhamento.pdf	26/01/2023 12:46:44	MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_concordancia.pdf	26/01/2023 12:45:00	MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_pesquisador.pdf	26/01/2023 12:41:29	MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Isencao_TGLE.pdf	26/01/2023 12:34:40	MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/01/2023 12:29:27	MIRIAM AIDA DA SILVA SOARES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não


BELEM, 07 de Junho de 2023

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Correa nº 01 - Campus do Guamá, UFPA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepcon@ufpa.br

Página 02 de 02

Anexo C - Registro avaliativo/ semestre

		PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		
REGISTRO DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL EDUCAÇÃO INFANTIL				
E SPAÇO EDUCATIVO: Unidade Educação Infantil "Wilson Bahia de Souza"				
NOME:		TURMA:		
IDADE:	DATA DE NASCIMENTO:	SEXO:	TURNO:	ANO:
RELATÓRIO				

Belém, de de

_____ Professora	_____ Professora
_____ Professora	_____ Professora
_____ Coordenadora	
_____ Responsável	

Fonte: Acervo da UEI Wilson Bahia de Souza, 2023