

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KAILANE LEIDENS DA CRUZ

**PLANEJAR PARA/COM OS BEBÊS: BRINCAR, EXPLORAR E PARTICIPAR NA
CRECHE**

ERECHIM

2026

KAILANE LEIDENS DA CRUZ

**PLANEJAR PARA/COM OS BEBÊS: BRINCAR, EXPLORAR E PARTICIPAR NA
CRECHE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),
como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Profª Dra. Flávia Burdzinski de Souza

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Cruz, Kailane Leidens da
PLANEJAR PARA/COM OS BEBÊS: BRINCAR, EXPLORAR E
PARTICIPAR NA CRECHE / Kailane Leidens da Cruz. -- 2026.
75 f.

Orientadora: Professora Doutora Flávia Burdzinski de
Souza

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2026.

I. Souza, Flávia Burdzinski de, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

KAILANE LEIDENS DA CRUZ

**PLANEJAR PARA/COM OS BEBÊS: BRINCAR, EXPLORAR E PARTICIPAR NA
CRECHE**

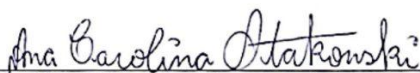
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito parcial para Conclusão do Curso de
Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da
Fronteira Sul - *Campus* Erechim/RS.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em 23/06/2026.

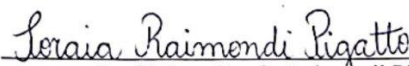
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra Flávia Burdzinski de Souza – UFFS
Orientadora



Prof.^a M.^a Ana Carolina Bresolin Stakonski – UFFS
Avaliadora interna



Prof.^a Esp. Soraia Raimondi Pigatto
Avaliadora externa

Dedico este trabalho a todos que me
acompanharam nesta trajetória
acadêmica, dentro e fora da universidade.

Um agradecimento especial à minha
família pai, mãe e irmão que nunca
mediram esforços para me ajudar e me
apoiaram incondicionalmente desde o
início.

AGRADECIMENTOS

Chego a este momento com o coração transbordando gratidão, refletindo sobre o caminho percorrido e as inúmeras bênçãos que recebi ao longo desta jornada. A estrada foi longa, mas, graças a Deus e ao apoio de tantas pessoas queridas, o caminhar nunca foi solitário. Esta conquista não é apenas minha; é compartilhada com todos que estiveram ao meu lado, torceram, acolheram e acreditaram em mim. Acredito que a gratidão é um dos sentimentos mais nobres que podemos cultivar: ser grato pelo que a vida nos oferece e, sobretudo, pelas pessoas que cruzam o nosso caminho.

Primeiramente, agradeço a Deus. A Ele, toda honra e toda glória, por me permitir viver momentos tão significativos, cuidar dos detalhes invisíveis e me guiar com amor e propósito.

Aos meus pais, Ademir e Marisa: Obrigada! De todos os amores que podemos receber, o de vocês é o mais especial. Não existe outro que consiga ser tão incondicional e demonstrar um interesse tão genuíno pela minha felicidade. Faltam-me palavras para agradecer: esta conquista carrega o nome e o amor de vocês em cada etapa. Obrigada por se desdobrarem para que nada me faltasse e por serem minha maior fonte de inspiração. Espero ser ao menos um pouco do que vocês são, pois sei que, aos seus olhos, sempre posso ser muito mais do que já imaginei.

Ao meu irmão, Willian: Meu eterno companheiro e, para sempre, sangue do meu sangue. Você é parte fundamental da minha história e da pessoa que me tornei. Mais do que um irmão, você é um amigo que compartilha comigo cada degrau dessa escalada, dividindo os momentos de alegria, os desafios e as conquistas. Nossa união é a minha força, e te levo comigo em cada passo da minha jornada. Obrigada por celebrar cada pequena vitória ao meu lado, por me ouvir nos momentos de dúvida e, sobretudo, por acreditar no meu potencial mesmo quando eu mesma não conseguia enxergar. Sua presença torna o peso da caminhada muito mais leve.

Ao meu primo Alexandre: A quem considero como um segundo irmão. Você é alguém que me inspira constantemente a buscar mais conhecimento, a não aceitar o comodismo e a nunca parar, lembrando-me sempre de que tenho capacidade para ir muito além. Obrigada por ser esse espelho de dedicação e por me incentivar a ser minha melhor versão acadêmica e pessoal.

À minha cunhada Angélica e à minha afilhada Martina: Que se fazem presentes de maneira tão bonita em minha vida. Angélica, obrigada por celebrar comigo cada pequena conquista com tanto carinho. E à pequena Martina, meu agradecimento especial por ser luz: sua alegria contagiante deu cor aos meus dias mais cinzentos e exaustivos. Ver o seu sorriso e receber seu afeto renovou minhas energias e me lembrou da pureza e da beleza que a vida carrega, tornando essa jornada muito mais leve. Sou imensamente grata por ter vocês ao meu lado.

Ao meu namorado, Leonardo: Meu agradecimento por ser meu porto seguro e por nunca soltar a minha mão, especialmente nos dias em que o cansaço parecia maior que os meus sonhos. Obrigada por me oferecer carinho e conforto quando eu não tinha palavras, e por ser a voz que me acalmava e me incentivava a continuar. Sua calmaria sempre foi o lugar onde meu coração repousou com verdade e segurança.

As minhas colegas de curso, em especial ao meu “trio” da faculdade, Camile e Caroline. Vocês foram a minha força quando o cansaço batia e eu pensava em desistir. Foram minhas companheiras inseparáveis de aulas, dos momentos de choro desesperado por exaustão e das longas horas de estudo. Mas, acima de tudo, foram as responsáveis pelas gargalhadas sem fim e pelos momentos de alegria que tornaram essa trajetória muito mais leve e prazerosa. Obrigada por estarem comigo em cada etapa; sem vocês, este caminho não teria a mesma cor.

Aos meus amigos: Que foram apoio constante durante esta jornada. Cada um de vocês, de forma única, esteve presente nas risadas e nas dificuldades. Seu companheirismo foi fundamental para que eu não desistisse, mostrando-me que a caminhada, por mais difícil que fosse, valeria a pena.

À minha orientadora, Professora Dra. Flávia Burdzinski de Souza: Minhas palavras são pequenas diante de tudo o que fez por mim neste processo. Sua orientação foi essencial, marcada por um olhar sensível e uma sabedoria que transcende os livros. Agradeço pela paciência generosa e por cada conselho, correção e incentivo que me permitiram chegar a este resultado. Com sua ajuda, não apenas mergulhei no tema desta pesquisa, mas floresci como pessoa e profissional. Farei o possível para honrar cada ensinamento e levarei sua dedicação como uma das minhas maiores fontes de inspiração. Obrigada por me ensinar que a educação exige esse cuidado atento e por nos lembrar de que, para compreender o mundo e o outro, precisamos continuar cultivando nossas "orelhas verdes",

mantendo viva a curiosidade, a empatia e a capacidade de ouvir o que o coração das crianças tem a nos dizer.

Às professoras Ana Carolina Bresolin Stakonski e Soraia Raimondi Pigatto, examinadoras da banca: Minha gratidão pela generosidade em aceitar compor esta banca examinadora, pela escuta atenta e pelas contribuições preciosas. Vocês são inspirações para mim.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS): Pelo ensino público e de qualidade. Sinto-me honrada em fazer parte da história desta instituição. Aos professores que cruzaram meu caminho acadêmico, expressei meu profundo respeito; cada ensinamento foi crucial para meu crescimento.

Aos bebês que inspiraram esta temática: Vocês tornaram meu estágio um período de prazer e tranquilidade. O carinho e o afeto recebidos de vocês deram novo sentido ao meu trabalho.

A mim mesma: Por ter acreditado quando era mais fácil duvidar e por ter abraçado a Pedagogia com paixão e propósito.

Por fim, meu sincero agradecimento a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta etapa. Cada palavra de apoio e cada sorriso de incentivo foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Vocês moram no meu coração. Obrigada!

As crianças se comunicam conosco através de seus olhos, tom de suas vozes, posturas de seus corpos, seus gestos, seus maneirismos, seus sorrisos, seus pulos para cima e para baixo, sua desatenção. Elas nos mostram, através daquilo que fazem, o que está acontecendo dentro delas. Quando chegarmos a ver o comportamento das crianças através do significado que as coisas têm para elas, de dentro para fora, estaremos no caminho certo para compreendê-las.

(Nancy Balaban, 1988)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso discute a organização do planejamento pedagógico na Educação Infantil, buscando compreender como estruturar propostas que respeitem os direitos, as necessidades e as potencialidades dos bebês no cotidiano da creche. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, fundamentados nos estudos sobre a infância e nos documentos normativos da etapa. A investigação dialoga diretamente com a experiência vivenciada durante a realização do estágio curricular obrigatório em Educação Infantil, realizado no Berçário I de uma escola privada do município de Erechim/RS. A partir do diagnóstico e da observação sensível da turma, o tema “Os bebês e as caixas” emergiu, desdobrado em sessões investigativas, fundamentados nas singularidades e necessidades das crianças, principalmente do pensamento heurístico. Esse respeito às singularidades também se manteve presente nos planejamentos de contexto, em que espaços, tempos, materiais e o cotidiano como um todo foram organizados para acolher os bebês. Todas essas ações foram documentadas e os registros serviram de base para a construção do último capítulo deste trabalho. Para alcançar tal propósito, o texto está organizado em quatro capítulos. O primeiro apresenta a introdução e a contextualização da pesquisa. O segundo detalha os caminhos metodológicos da abordagem qualitativa. O terceiro capítulo resgata a trajetória histórica da Educação Infantil e as especificidades do bebê como sujeito de direitos. O quarto capítulo discute a organização do planejamento para e com os bebês na creche, articulando o planejamento de contexto e o de sessão a partir do estágio curricular. A pesquisa enfatiza que planejar com e para os bebês exige indissociabilidade entre o cuidar e o educar, a superação de rotinas adultocêntricas e a valorização da autonomia e do movimento livre. Portanto, as considerações finais destacam a importância de uma docência comprometida com a escuta sensível dos bebês, assegurando que a creche seja, desde o berçário, um lugar de real pertencimento, dignidade e respeito aos direitos da criança no presente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebês. Planejamento pedagógico. Brincar heurístico. Estágio curricular.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis discusses the organization of pedagogical planning in Early Childhood Education, seeking to understand how to structure proposals that respect the rights, needs, and potentials of babies in the daily routine of daycare. The research adopts a qualitative approach, utilizing bibliographic and documentary research procedures, grounded in childhood studies and the stage's regulatory documents. The investigation dialogues directly with the experience gained during the mandatory curricular internship in Early Childhood Education, carried out in Nursery I of a private school in the municipality of Erechim/RS. Based on the diagnosis and sensitive observation of the class, the theme "Babies and boxes" emerged, unfolding into investigative sessions grounded in the children's singularities and needs, particularly heuristic thinking. This respect for singularities was also maintained in context planning, where spaces, times, materials, and the daily routine as a whole were organized to welcome the babies. All these actions were documented, and the records served as the foundation for building the final chapter of this work. To achieve this purpose, the text is organized into four chapters. The first presents the introduction and contextualization of the research. The second details the methodological paths of the qualitative approach. The third chapter retrieves the historical trajectory of Early Childhood Education and the specificities of the baby as a subject of rights. The fourth chapter discusses the organization of planning for and with babies in daycare, articulating context planning and session planning based on the curricular internship. The research emphasizes that planning with and for babies requires the inseparability of caring and educating, the overcoming of adult-centric routines, and the valuation of autonomy and free movement. Therefore, the final considerations highlight the importance of teaching committed to the sensitive listening of babies, ensuring that the daycare is, from the nursery onwards, a place of real belonging, dignity, and respect for children's rights in the present.

Keywords: Early Childhood Education. Babies. Pedagogical planning. Heuristic play. Curricular internship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mini-história da hora do mama.	15
Figura 2: Captura de tela do DOTMEEI	40
Figura 3: teia das intenções de planejamento do estágio.	45
Figura 4: Mini-história do momento do descanso.	48
Figura 5: Fotografias da Gabriela no parque externo investigando uma folha.	49
Figura 6: Fotografias do espaço da cabana.	50
Figura 7: Mini-história de um momento na cabana.	51
Figura 8: Fotografias do espaço da linguagem oral	52
Figura 9: Fotografias do espaço dos animais.	53
Figura 10: Fotografias do espaço do móbile de tecidos.	54
Figura 11: Planejamento de uma sessão.	57
Figura 12: Mini-história da primeira sessão.	58
Figura 13: Mini-história da segunda sessão.	59
Figura 14: Mini-história da terceira sessão.	60
Figura 15: Mini-história da última sessão.	61
Figura 16: Mini-história da primeira sessão da Letícia.	62
Figura 17: Mini-história da segunda sessão da Letícia.	63
Figura 18: Fotografia da terceira sessão da Letícia.	64
Figura 19: Fotografia da última sessão da Letícia.	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DONQEEI	Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil
DOTMEEI	Documento Orientador do Território Municipal de Erechim- Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil

SUMÁRIO

1. APRESENTANDO A PESQUISA.....	14
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	18
3. RASTROS HISTÓRICOS E A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO DOS BEBÊS.....	27
3.1 PARA ALÉM DO OLHAR ADULTOCÊNTRICO: O BEBÊ COMO SUJEITO DE DIREITOS E LINGUAGENS.....	30
4. QUANDO O ESPAÇO SE TRANSFORMA EM LUGAR DE PERTENCIMENTO: PLANEJAR COM E PARA BEBÊS.....	39
4.1 PLANEJAR NA CRECHE: OS BEBÊS EM CENA NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
4.1.1 PLANEJAMENTO DE CONTEXTO: COTIDIANO, ESPAÇOS E MATERIALIDADES PARA OS BEBÊS.....	46
4.1.2 PLANEJAMENTO DE SESSÃO: INVESTIGAÇÕES COM BEBÊS.....	55
ENTRE TEMPOS, AFETOS E INFÂNCIAS.....	66

1. APRESENTANDO A PESQUISA

O presente trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, intitulado “Planejamento para bebês: movimento, exploração e autonomia”, emerge de um processo de profunda ressignificação da identidade docente e da inquietação frente à invisibilidade pedagógica dos bebês na Educação Infantil.

A trajetória que fundamenta a presente pesquisa inicia-se em 2018, enquanto estudante no Curso Normal de nível médio (Magistério), que durante três anos e meio, teve uma formação conduzida numa perspectiva tradicional e conservadora, com o uso de cartilhas, livros didáticos e folhas xerocadas. Nesse sentido, as crianças, por sua vez, não eram consideradas na elaboração das propostas e, portanto, raramente questionadas e observadas em suas ações e expressões. Uma docência restrita a entregar “folhinha” ou realizar “trabalhinhos prontos”, muitas vezes com materiais depreciativos de um serviço: o E.V.A.

Quanto aos bebês, o vácuo de conhecimento é ainda maior, já que nenhum material ou ao menos uma aula, mencionou esses sujeitos em suas especificidades ou deu orientações sobre como planejar práticas voltadas a eles.

Um ano após concluir o Magistério, em 2022, iniciei o Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Nesse período, eu já atuava como professora na Educação Infantil, mas ainda carregava uma visão tradicional de docência, centrada na figura do adulto e pouco sensível às necessidades reais das crianças. Com o avanço dos semestres e das aprendizagens no curso, iniciei um movimento de ressignificar meu olhar sobre a prática educativa. Passei a compreender a importância fundamental de acolher as crianças, especialmente os bebês, compreendendo a necessidade de atuar com respeito, escuta e afeto. Essa transição permitiu reconhecer suas singularidades e a urgência de planejar intencionalmente para e com eles, considerando suas necessidades, interesses e a relevância de valorizar suas descobertas cotidianas como parte integrante do processo educativo na creche.

Meu interesse em pesquisar especificamente sobre os bebês consolidou-se durante o estágio obrigatório em Educação Infantil, realizado na Escola de Educação Infantil Girassol, com a turma de Berçário I. Esse contato diário possibilitou observar de perto como os bebês se expressam, exploram e constroem suas primeiras interações com o mundo. Ao acompanhar esse processo, percebi a riqueza das

descobertas que acontecem nos primeiros anos de vida e a necessidade de um olhar mais intencional e sensível por parte dos profissionais, desde o cotidiano e das coisas “simples”, como a hora do mama, até propostas mais elaboradas. Essa percepção é ilustrada pela Mini-história da hora do mama (Figura 1), que compõe o acervo pessoal desta pesquisa em 2025 e simboliza a potência pedagógica dos momentos de cuidado.

Figura 1- Mini-história da hora do mama.



MOMENTO ACONCHEGANTE

A hora do mama é um momento essencial para os bebês, onde eles apreciam o aconchego e o calor de um mama quentinho. Ao receberem a mamadeira, buscam um lugar confortável para se deitar: sobre os colchonetes com travesseiros ou, por vezes, até dentro da cabana. Foi lá que Alícia, Mariana e Gabriely decidiram se acomodar, mamando com tranquilidade. Depois de terminarem, cada uma trouxe a mamadeira de volta, estendendo-a para mim.

Mini-história "Momento aconchegante" - 10.10.2024
 Texto: Kailane Leidens da Cruz/ Fotografia: Flávia Burdzinski de Souza
 Orientação: Flávia Burdzinski de Souza
 Criança: Alícia Sandri Kujava (1a4m), Gabriely Isadora da Luz (1a5m) e Mariana Kiski Vieira (1a2m)
 Escola de Educação Infantil Girassol - Erechim/RS

Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

No entanto, durante esse período, chamou-me a atenção a ausência de propostas pedagógicas mais direcionadas especificamente aos bebês. Nos documentos norteadores da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o currículo para a etapa tem um conceito que dá centralidade à criança, seus saberes e interesses, mas nota-se que não há uma ênfase clara com orientações sobre um planejamento voltado exclusivamente para as necessidades, potencialidades e formas de aprendizagem dos bebês. Essa lacuna acaba limitando a valorização das experiências singulares que marcam essa fase inicial da vida humana, gerando a inquietação em compreender de que maneira é possível construir e fortalecer um planejamento que considere o bebê como sujeito ativo, competente e participante do currículo.

A fundamentação para essa mudança de postura encontra respaldo legal e teórico. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as DCNEI, estabelece-se o princípio da integralidade e da escuta ativa no planejamento da Educação Infantil, salientando que:

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança (Brasil, 2009, p. 14).

O planejamento para bebês, conforme citado acima, é fundamental por orientar que o currículo não deve ser uma simples grade de conteúdos a serem cumpridos, mas sim um projeto que emerge das necessidades e curiosidades únicas de cada fase. Ao focar nos interesses singulares e coletivos, o Parecer exige que a escola observe e valorize tanto as descobertas individuais quanto as interações grupais, garantindo um aprendizado contextualizado. No entanto, na prática, observa-se que esse direito nem sempre é assegurado; muitas vezes, os bebês ficam restritos a “atividades” que não favorecem sua exploração. Assim, pensar em planejamentos voltados a eles é essencial para promover experiências integradas que respeitem seus ritmos e formas de se comunicar com o mundo.

A partir dessas reflexões, este trabalho define como objetivo geral investigar de que maneira organizar um planejamento que respeite os direitos, as necessidades e as potencialidades dos bebês na Educação Infantil. Para alcançar tal propósito, o texto se organizou em quatro capítulos. Esse primeiro capítulo apresenta a pesquisa e sua organização. O segundo capítulo, intitulado como “Caminhos metodológicos da pesquisa”, explica a metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo como foi realizada cada parte e quais ferramentas foram utilizadas. Na sequência, busca-se compreender a trajetória histórica da Educação Infantil, com ênfase na constituição da creche, conteúdo que estruturou o capítulo 3, que tem como título “Rastros históricos e a conquista da educação como direito dos bebês”, o qual se organiza com um subcapítulo: 3.1, intitulado “Para além do olhar adultocêntrico: o bebê como sujeito de direitos e linguagens”, que apresenta o desenvolvimento e as especificidades de aprendizagem dos bebês sob a perspectiva da Pedagogia da Infância e da abordagem Pikler.

O capítulo 4 “Quando o espaço se transforma em lugar de pertencimento: Planejar com e para bebês”, descreve como o currículo e o planejamento na

Educação Infantil olham para o que os bebês precisam e conseguem fazer. Esse capítulo foi dividido em três partes: a primeira é o subcapítulo 4.1, “Planejar na creche: bebês em cena no estágio em educação infantil”, que fala sobre o planejamento na creche e como foi estagiar com essa faixa etária. Em seguida, o subcapítulo 4.1.1, intitulado “Planejamento de contexto: cotidiano, espaços e materialidades para os bebês”, explica como funciona o dia a dia e a organização dos ambientes na creche. Por fim, o subcapítulo 4.1.2, “Planejamento de sessão: investigações com bebês”, detalha as propostas e pesquisas que fiz com as crianças durante o estágio.

O trabalho termina com as considerações finais, trazendo uma reflexão sobre como planejar com cuidado, ética e sensibilidade ajuda a respeitar os direitos dos bebês no contexto escolar.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa exerce um papel essencial na ampliação do conhecimento humano, pois possibilita compreender com maior profundidade a realidade e construir fundamentos que sustentem o desenvolvimento científico e tecnológico de uma sociedade. No campo da educação, essa relevância é destacada por Lüdke e André (1986, p. 4), ao afirmarem que “[...] na educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito”. Assim, diante da complexidade que caracteriza o contexto educacional, a pesquisa científica se mostra um instrumento indispensável para a compreensão dos fenômenos que o compõem.

Para que uma pesquisa alcance qualidade e credibilidade, é necessário que siga métodos bem estruturados. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 1) destacam que “[...] para se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Dessa forma, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Conforme Teixeira (2015, p. 11), baseada nas ideias de Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem apresenta cinco características principais, conforme quadro 1:

Quadro 1: Principais características sobre a abordagem qualitativa.

1°	O ambiente natural constitui a fonte direta dos dados, e o investigador é o principal instrumento;
2°	Os dados produzidos são de natureza descritiva;
3°	O foco está mais no processo do que nos resultados;
4°	A análise tende a ser indutiva, pois o pesquisador parte das observações, experiências e dados coletados no campo para, a partir deles, construir interpretações, categorias e compreensões teóricas;
5°	Valoriza-se o ponto de vista dos participantes, dando relevância à interpretação, ao contexto e à visão de mundo dos sujeitos envolvidos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Para o desenvolvimento da investigação qualitativa, um dos procedimentos adotados foi a pesquisa bibliográfica, cuja finalidade é examinar produções já publicadas sobre o tema, a fim de construir uma base teórica consistente. Bocatto (2006, p. 266) define esse tipo de pesquisa como aquela que “[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Ainda segundo a autora, esse procedimento fornece subsídios para compreender o que já foi investigado, sob quais enfoques e de que maneira o tema tem sido tratado na literatura científica (Bocatto, 2006).

De acordo com Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas existentes sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica, neste contexto, não se limitou à simples coleta de informações, mas envolveu uma leitura crítica e interpretativa, permitindo a construção de novas compreensões sobre o objeto estudado (Lima; Miotto, 2007).

Para desenvolver a pesquisa bibliográfica, Bocatto (2006) destaca a importância de um planejamento sistemático, que abrange desde a escolha do tema até a organização lógica do trabalho e a definição de como seus resultados serão comunicados e divulgados. Nesse sentido, inicialmente a pesquisa bibliográfica selecionou autores e autoras que pudessem fazer contribuições válidas na construção do trabalho e que tivessem como sustento de suas pesquisas a abordagem sócio interacionista, como: Oliveira (2013), Barbosa e Horn (2008), Kramer (2010), Azevedo e Carvalho (2016), Ferreira, Silva e Lage (2020), Piaget (1936), Goldschmied e Jackson (2006), Vygotsky, (1994), Sarmiento (2003).

Para mapear as produções existentes, aliada a pesquisa bibliográfica, foram realizadas duas etapas da pesquisa do Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014). O estado de conhecimento “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 154). Assim, esse procedimento foi empregado com o intuito de levantar e reunir pesquisas já concluídas, possibilitando compreender o que vem sendo produzido acerca do tema investigado neste projeto.

Nessa direção, conforme apontam Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 72), a primeira etapa para a construção de um estado de conhecimento consiste na “[...] seleção das fontes que serão usadas na busca de material de análise”. Seguindo esse princípio, foram realizadas buscas nos repositórios digitais da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando produções elaboradas na última década, ou seja, entre os anos de 2015 e 2025, que dialogam com a temática proposta.

A etapa seguinte corresponde à “[...] seleção das palavras-chaves ou descritores de busca [...]”, processo que possibilita “[...] a localização de uma infinidade de material bibliográfico, devido à indexação de palavras inseridas e vinculadas aos diferentes assuntos de interesse de pesquisadores” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72). Para esta investigação, os descritores definidos foram: Bebês e planejamento; creche e planejamento. Os quadros 2 e 3 representam essa busca e os resultados:

Quadro 2 - Resultados encontrados na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (2015-2025)

Descritor de busca	Quantidade de trabalhos encontrados	Trabalhos que relacionam com a pesquisa
Bebês e planejamento	738 resultados	5 resultados
Creche e planejamento	207 resultados	5 resultados

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Com base nos resultados encontrados na Biblioteca de Teses e Dissertações entre os anos de 2015 e 2025 foram constatados 738 resultados a partir do descritor “Bebês e planejamento”, porém, apenas 5 resultados apresentaram relação com a temática da pesquisa. Com o descritor “Creche e planejamento” apresentou-se 207 resultados, dos quais apenas 5 resultados dialogam com a presente pesquisa. A partir disso, o quadro abaixo reúne as 10 pesquisas selecionadas durante a pesquisa por descritores de busca, sendo 5 de cada descritor. Essa seleção foi feita a partir da leitura dos resumos e palavras chaves de cada pesquisa.

Quadro 3 - Pesquisas selecionadas para estudo

Ano e IES	Título	Autor (a)	Tipo de documento
2015 UFS	Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?	Amaral, Jeane Costa	Dissertação
2021	Criança tem que ser feliz na creche: um estudo nos berçários das creches da UNICAMP	Pierri, Suellen Irene Pereira	Dissertação
2024	Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intercenção visando o brincar, cuidar e educar.	Araldi, Marizete	Dissertação
2025	A funcionalidade dos espaços/ambientes da creche no desenvolvimento integral dos bebês: o que dizem as professoras.	Morais, Antônia Fabiola Agostinho de	Dissertação
2025	BNCC para quê(m)? : uma análise da implementação da Base Nacional Comum Curricular em creches públicas	Maciel, Diego Henrique Moraes	Dissertação
2025	A escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico das/os professoras/os.	Silva, Rayane Maria Laurentinho	Dissertação
2025	A funcionalidade dos espaços/ ambientes da creche no desenvolvimento integral dos bebês: o que dizem as professoras	Morais, Antônia Fabiola Agostinho de	Dissertação
2025	A teoria do amadurecimento de Donald Winnicott e suas implicações na prática pedagógica com bebês	Fonseca, Leides Daiana Freitas	Dissertação

2025	A leitura de literatura para bebês na creche: um caminho para o desenvolvimento cultural e a constituição social do sujeito	Motta, Ana Cristina Ayres	Tese
2025	O brinquedo na educação de bebês e a formação inicial em pedagogia	Sgabioli, Ana Júlia Ribeiro	Tese

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A partir do levantamento do estado do conhecimento, observou-se que, embora existam estudos que abordam de forma isolada as temáticas “bebês e planejamento” e “creche e planejamento”, ainda há uma carência de pesquisas que articulem essas duas dimensões. Diante dessa lacuna, esta investigação tem como propósito analisar as relações e perspectivas que se estabelecem entre o planejamento voltado aos bebês e o planejamento pedagógico no contexto da creche.

Outro procedimento para desenvolver a pesquisa qualitativa, foi a pesquisa documental, que tem como foco a investigação minuciosa e abrangente de documentos autênticos, considerados fundamentais para o aprofundamento do tema em estudo (Ludke e André, 1986). Segundo Ludke e André (1986), tais documentos configuram-se como uma fonte orgânica de informação, oferecendo subsídios relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

No âmbito da análise documental, é indispensável realizar uma leitura atenta e criteriosa dos materiais, selecionando, codificando e interpretando as informações, de forma a atribuir sentido aos dados coletados. Essa etapa implica a reinterpretação dos elementos presentes nos documentos, buscando produzir novas compreensões sobre os fatores e contextos envolvidos (Gil, 2002). Como afirmam Ludke e André (1986, p. 40), “[...] a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”. Assim, os documentos analisados atuaram como norteadores do processo investigativo, servindo de base para a construção das análises e reflexões do estudo.

Para desenvolver a pesquisa documental, foram organizados dois momentos: I) levantamento dos documentos oficiais brasileiros que normatizam o currículo da Educação Infantil; II) uso da documentação produzida na realização do estágio obrigatório em Educação Infantil no segundo semestre, do ano 2024, como: plano de

atuação do estágio, relatório de estágio, documentações e registros fotográficos do processo com os bebês.

I - Levantamento dos documentos oficiais brasileiros que normatizam o currículo da Educação Infantil:

A realização do levantamento dos documentos oficiais que normatizam o currículo da Educação Infantil no contexto brasileiro foi de fundamental importância, pois permitiu compreender as bases legais, conceituais e pedagógicas que orientam o trabalho com os bebês. Esse levantamento possibilitou identificar como as diretrizes nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e sua revisão dada pelo Parecer CNE/CEB nº20/2009 (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI), concebem o papel da Educação Infantil, suas finalidades e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Além disso, o estudo desses documentos foi essencial para analisar como as políticas públicas se materializam nas práticas pedagógicas e nos planejamentos voltados à Creche, garantindo que a pesquisa se apoie em fundamentos legais e promova reflexões coerentes com as normativas vigentes.

Para auxiliar na pesquisa do presente estudo foram utilizados os seguintes documentos oficiais e legislações:

Quadro 4- Seleção dos documentos oficiais e legislações para a pesquisa.

ANO	NOME	SIGLA
1996	Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDBEN
2009	Parecer CNE/CEB nº20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	DCNEI
2017	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	BNCCEI

2024	Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.	DONQEEI
------	---	---------

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Além de realizar a leitura na íntegra, dentro desses documentos, foram procurados os descritores: creche, bebês, planejamento e direitos, a fim de perceber como esses conceitos são abordados nas normativas.

II) Documentação produzida no estágio

Em uma segunda etapa da análise documental, foram examinados os registros produzidos durante o Estágio em Educação Infantil, realizado em 2024, com um grupo de oito bebês, com idades entre cinco meses e um ano e seis meses. O Estágio foi realizado em uma instituição privada/conveniada do município de Erechim-RS, que concedeu, por meio de Termo de Livre Consentimento a autorização do uso do nome e das imagens do seu espaço, conforme modelo presente no anexo 1.

Os documentos selecionados para a pesquisa documental foram: relatório de estágio, registros fotográficos e escritos, além de documentações produzidas no decorrer do estágio, como as mini-histórias¹. A análise dessas documentações teve como objetivo compreender de que maneira o desenvolvimento e o cotidiano dos bebês se articulam ao planejamento pensado para e com eles.

Ao analisar os documentos do estágio, percebeu-se que a pesquisa também se caracteriza como uma pesquisa com os bebês, desenvolvida por meio da observação participante, uma vez que os registros e documentações foram elaborados por mim, enquanto estagiária atuante na turma. Tais registros, de natureza midiática, serviram de base para a análise das experiências vivenciadas no contexto da creche. Essa perspectiva metodológica aproxima-se do que propõe Neto (1994, p. 59), ao afirmar que a pesquisa se realiza “[...] através do contato direto do

¹ As mini-histórias podem ser conceituadas como: “Combinações de pequenas narrativas, de linguagem simples e/ou até poética, com fotografias e outras imagens. Permitem que episódios da vida cotidiana sejam narrados para as famílias e possibilitam compreender as descobertas individuais ou coletivas das crianças, evitando comparativos entre o grupo” (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 54).

pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos autores sociais em seus próprios contextos”. Assim, a convivência diária com os bebês durante o estágio possibilitou compreender suas interações, expressões e modos singulares de viver o cotidiano.

Como apontam Dias, Castilho e Silveira (2018, p. 83), as imagens ampliam o olhar investigativo na área da educação, pois “podem oferecer perspectivas de análise que vão para além do que está no registro escrito [...] promovendo a construção de conhecimento sob uma ótica não hegemônica, tendo, como suporte metodológico, uma estrutura organizada de análise que comporte novos olhares.” Nessa direção, as fotografias e mini-histórias produzidas durante o estágio constituem-se como importantes documentos de pesquisa, permitindo revisitar as vivências e compreender os percursos imaginativos das crianças sob novas perspectivas.

Conforme destacam Pereira e Delgado (2020, p. 65), as imagens possibilitam “[...] perceber detalhes que poderiam escapar aos nossos olhos [...] permitindo que um mesmo acontecimento fosse observado muitas vezes [...]”. Dessa forma, a análise desses registros visuais e escritos se apoia em uma metodologia que valoriza o olhar sensível e interpretativo sobre as experiências das crianças. Em respeito aos preceitos éticos de proteção à infância estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 e suas atualizações dadas pela Lei nº 15.211/2025, que garante a prevenção da identidade e da imagem da criança, principalmente quando usadas em plataformas digitais, todas as fotografias apresentadas nessa pesquisa passaram por um processo de edição com o objetivo de borrar as faces dos bebês, impedindo a sua identificação. É importante mencionar que todas as produções apresentadas neste trabalho foram autorizadas pelas famílias, por meio da assinatura do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Nome, cujo modelo consta no Anexo 2. Da mesma forma, a professora regente e a auxiliar da turma, por fazerem parte do processo de estágio, também autorizaram o uso de imagem e nome, conforme o modelo disponível no Anexo 3.

No que se refere à análise dos dados obtidos na pesquisa bibliográfica e documental, foi utilizado o procedimento de análise de conteúdo, conforme a metodologia proposta por Bardin (2011). A autora descreve essa metodologia como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens” (Bardin, 2011, p. 48). Esse percurso metodológico estrutura-se em três fases cronológicas e complementares, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2011).

A primeira fase, intitulada como “pré-análise” é o ponto de partida do processo, onde o pesquisador se dedica a organizar e sistematizar o material a ser analisado. Bardin (2011) define esta fase como o momento de operacionalizar as ideias iniciais, de maneira a tornar o estudo exequível. O processo começa com a leitura flutuante, que é o primeiro contato, geral e exaustivo, com os documentos. Após essa primeira leitura, é preciso se concentrar na constituição do corpus, ou seja, a seleção rigorosa dos documentos que serão analisados, algo que foi desenvolvido após o levantamento das fontes bibliográficas e documentais do TCC.

A segunda fase do processo é a “exploração do material” sendo essa, a fase central da análise de conteúdo, onde ocorre a aplicação sistemática das decisões tomadas na Pré-análise. Bardin (2011, p. 95) a descreve como o momento da “codificação, do desmembramento, da classificação e da enumeração, em função das categorias ou das regras previamente formuladas”. O processo se inicia com a codificação, que é a transformação dos dados brutos em unidades de análise. Em seguida, o pesquisador realiza a categorização (Bardin, 2011). Esta consiste em reagrupar os elementos de significação do texto sob classes ou categorias que compartilham características comuns.

Para desenvolver essa fase, os descritores “bebês e planejamento” e “creche e planejamento” foram utilizados como categorias centrais na organização e seleção das fontes documentais e bibliográficas.

A terceira e última fase, tem como objetivo validar os resultados e confrontá-los com o referencial teórico. Conforme Bardin (2011), é neste momento que se propõem as inferências e se avança na interpretação dos dados em relação às hipóteses iniciais. Assim, respeitando as etapas da metodologia, o terceiro e quarto capítulo do trabalho foram estruturados.

3. RASTROS HISTÓRICOS E A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO DOS BEBÊS

A trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil revela profundas transformações no modo como a sociedade compreende a infância e o papel das instituições responsáveis por seu cuidado e educação. Durante muito tempo, o atendimento às crianças pequenas esteve ligado à área da assistência social, com ênfase na proteção e no cuidado básico, sem que se reconhecesse o potencial educativo dessas experiências (Brasil, 2009).

A função primordial das creches era garantir segurança e alimentação, e pouco se falava no seu papel de promoção de aprendizagens e desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Paschoal e Machado (2012, p. 81) explicam que:

As creches eram vistas como espaços de guarda e proteção, voltadas especialmente para as crianças pobres, filhos de mães que precisavam trabalhar fora. Não havia, nesse contexto, uma intencionalidade pedagógica, mas uma ação assistencialista e compensatória, marcada por práticas higienistas e disciplinares.

A compreensão da Educação Infantil no Brasil exige uma análise crítica de sua gênese histórica, que se estabeleceu sob um viés marcadamente assistencialista, relegando o atendimento às crianças pequenas, especialmente aos bebês, à área da Assistência Social (Kramer, 1982; Kuhlmann Jr.; 1998). Essa vinculação institucional refletiu uma profunda fragmentação entre o cuidar e o educar, concebendo a creche como um local de guarda e custódia para os filhos das mulheres trabalhadoras, e não como um espaço de desenvolvimento e aprendizado (Oliveira, 1988).

A raiz dessa dicotomia, conforme apontam os documentos oficiais, está nas distinções de classe social. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), que revisa as DCNEI, registra esse fato sinalizando que: "Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares" (Brasil, 2009, p. 1). Essa concepção despolitizada e simplificada do cuidado impôs aos bebês um modelo focado na sobrevivência e na vigilância, desconsiderando o potencial educativo inerente a cada interação.

O atendimento aos bebês, nessa perspectiva, limitava-se muitas vezes a práticas de rotina essenciais, como alimentação, higiene e segurança. Moysés Kuhlmann Júnior (1998, p. 129), ao analisar a história da educação das infâncias,

destaca como o foco histórico no corpo da criança era voltado para a disciplina e a higienização, elementos cruciais para o controle social e a normatização:

O cuidado com a saúde e o corpo da criança, desde os primórdios do atendimento infantil, foi concebido em função da ideia de que cabia à instituição a responsabilidade pela higiene e pelo asseio, aspectos que, supostamente, as famílias populares negligenciavam. O corpo da criança era assim objeto de intervenção higienista e disciplinar.

Essa ênfase no corpo como objeto a ser limpo e organizado (Kuhlmann Jr., 1998), em detrimento de ser percebido como um sujeito que explora e interage ativamente, pode ter ajudado na negligência das experiências sensoriais, afetivas e motoras dos bebês na escola. A defesa do desenvolvimento infantil, portanto, exigiu a ruptura com a herança assistencial e a consolidação do binômio cuidar e educar como questões indissociáveis para o cumprimento do objetivo e das funções da Educação Infantil (Brasil, 2009).

Essa precariedade de recursos e de concepção pedagógica inerente ao assistencialismo foi amplamente debatida por pesquisadoras do campo, como Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos (1985). Em seus estudos, elas apontaram para a insuficiência do modelo assistencial, argumentando que a simples guarda, mesmo atendendo à necessidade social de acolhimento dos filhos de mulheres trabalhadoras, falhava em oferecer as condições adequadas de qualidade, infraestrutura e formação profissional necessárias para o desenvolvimento dos bebês (Rosemberg; Campos, 1985).

O início de um movimento para o rompimento do caráter assistencialista da Educação Infantil, ocorreu legalmente com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil de 1996 (LDBEN), que integraram a creche à Educação Básica. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009) consolida essa nova identidade, afirmando que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança, exigindo que o currículo seja concebido como "um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (Brasil, 2009, p. 2). Desse modo, a creche passou a ser reconhecida como um espaço institucional que, desde o nascimento, assume uma função política, social e intrinsecamente educativa.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, destaca que a Educação Infantil tem como principal função educar e cuidar das crianças de zero a cinco anos, priorizando o

seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, linguístico e social (Brasil, 2009). Seu objetivo é oferecer um ambiente em que a criança possa conviver, brincar e aprender, desenvolvendo-se por completo. O Parecer também reforça que a creche e a pré-escola são espaços de educação, com propostas que valorizam a interação e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas (Brasil, 2009).

Com a promulgação da Lei n. 4.024 de 1961, que instituiu a primeira versão das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961), surgiram as primeiras discussões acerca da Educação Infantil no campo educacional, oferecida às crianças menores de sete anos. Além disso, essa versão da LDBEN não parecia salientar que a Educação Infantil fosse vista como um nível de ensino, sob a denominação de educação pré-primária, seu entendimento continuava distante de uma concepção pedagógica (Brasil, 1961). A LDBEN de 1961 reforçava a ideia de que o atendimento às crianças pequenas tinha como uma de suas finalidades amparar as famílias, especialmente mães trabalhadoras, por isso estimulava que as empresas mantivessem instituições de assistência aos menores de sete anos (Brasil, 1961).

No contexto dessa legislação, e reforçando a visão assistencialista, havia a determinação de que as empresas com um número específico de trabalhadoras mães (geralmente acima de 30) deveriam oferecer, em suas dependências ou em convênio, locais para seus filhos menores de seis meses. Essa exigência legal, embora visasse assegurar o direito da mulher ao trabalho, perpetuava a ideia de que a creche era um serviço de amparo social e uma obrigação patronal (e não um dever do Estado na área da Educação, como é hoje), destinado a resolver um "problema" logístico da mãe trabalhadora (Oliveira, 1988).

Assim, mesmo inserida nas discussões educacionais, a educação pré-primária permanecia vinculada a uma função assistencial, voltada muito mais à proteção e guarda das crianças do que à sua formação integral. Essa perspectiva evidencia que, naquele período, a Educação Infantil ainda não era reconhecida como um campo educativo autônomo, mas sim como um serviço complementar às demandas sociais e econômicas da época (Brasil, 1961).

Dez anos depois, a Lei n. 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, indiretamente tocou no tema da responsabilidade pelo atendimento à criança, mencionando que a educação anterior ao 1º grau não constituía uma etapa obrigatória do sistema educacional, sendo considerada apenas

uma preparação opcional para o ingresso no ensino obrigatório (Brasil, 1971). Nesse período, o atendimento às crianças pequenas permanecia associado a práticas de caráter assistencial, ofertado majoritariamente por instituições filantrópicas, órgãos de assistência social e iniciativas particulares, sem reconhecimento pedagógico ou articulação com o sistema educacional (Brasil, 1971). Dessa forma, a lei reforçava a ideia de que creches e pré-escolas não integravam a educação formal, mas sim um serviço complementar destinado ao cuidado e à proteção infantil, mantendo o Estado distante desta responsabilidade (Oliveira, 1988).

Posteriormente, com a Constituição Federal de 1988, as creches passaram a integrar formalmente o sistema educacional brasileiro, consolidando-se dentro da primeira etapa da Educação Básica no atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade (Brasil, 1988). A Carta Magna de 1988 assegura, em seu artigo 208, inciso IV, o dever do Estado em “atender, em creche e pré-escola, as crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988, s.p). É a partir da Constituição de 1988, que a história da Educação Infantil passa por mudanças bastante significativas no Brasil.

Essa inclusão representou uma mudança de paradigma, ao reconhecer que a educação formal/institucionalizada, deve estar presente desde os primeiros anos de vida, inclusive no cotidiano dos bebês. Como ressalta Andrade (2010, p. 59), “[...] a criança pequena, desde o nascimento, é um sujeito histórico, cultural e social, que interage com o mundo e o transforma”. Tal afirmação rompe com a visão de que o bebê seria apenas um ser biológico em formação, evidenciando seu papel ativo na construção de vínculos, saberes e significado.

3.1 PARA ALÉM DO OLHAR ADULTOCÊNTRICO: O BEBÊ COMO SUJEITO DE DIREITOS E LINGUAGENS

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos tem raízes em marcos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959. Esse documento foi essencial para a consolidação da perspectiva de garantia do respeito à criança como sujeito de direitos. O princípio 2 da Declaração afirma que “A humanidade deve à criança o melhor de seus esforços, a fim de que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente, em condições de liberdade e dignidade” (ONU, 1959, p. 2).

Esse princípio da Declaração inspirou legislações em diversos países, incluindo o Brasil, que mais tarde promulgou a Lei n. 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu artigo 3º, o Estatuto reafirma o direito da criança à proteção integral, garantindo que “[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (Brasil, 1990, s.p). Essa conquista consolidou o entendimento de que o bebê é, desde o nascimento, um cidadão de direitos e não um sujeito em fase de “preparação” para a vida social.

A criança, em sua essência, não é um “vir-a-ser”, mas um sujeito social e histórico que já existe em sua plenitude no presente. Contudo, a sociedade moderna, muitas vezes movida por uma lógica produtivista e adultocêntrica, insiste em tratar a infância como um mero estágio preparatório para a vida adulta e para a complexa “vida social” (Souza e Nogueira, 2024). Esse ímpeto em preparar a criança para o futuro, seja por meio de uma super-rotina de estudos e atividades, seja pela pressão por resultados e desempenho é, fundamentalmente, um ato que aniquila a liberdade de viver a infância de maneira leve e autêntica (Sarmiento, 2003; Souza e Nogueira, 2024).

Essa lógica se sustenta em uma visão deficitária da infância, como citam Souza e Nogueira (2024, p. 63), “de maneira hierárquica, as crianças são submetidas às decisões exclusivas dos adultos, uma vez que a imagem da infância é universal, deficitária, carente, incapaz, dependente e infantilizada”. Ao serem vistas como “incapazes”, as crianças têm sua participação social e sua capacidade

de agir no mundo desconsideradas, e a intervenção adulta torna-se uma regra, em vez de um apoio.

A resistência em submeter a criança a uma preparação para o futuro é, na verdade, uma defesa do direito à infância. É um reconhecimento de que a criança é um sujeito de direitos (Sarmiento, 2003) e possui a autonomia para construir seu conhecimento e sua subjetividade, sendo o adulto o responsável por garantir a leveza, o espaço e o tempo para que esse direito seja garantido.

Essa concepção do sujeito criança como alguém dotada de direitos, que merece respeito, é o que impulsionou e deu sentido às transformações no campo da educação. Segundo Oliveira (2013), o avanço das políticas públicas e das concepções pedagógicas permitiu que a Educação Infantil fosse reconhecida como um espaço essencial ao desenvolvimento humano. A autora enfatiza que:

A educação infantil é o espaço onde a criança vive sua infância, e não apenas se prepara para etapas futuras da escolarização. É nesse espaço que ela constrói conhecimentos, experimenta linguagens e estabelece relações com o mundo e com os outros (Oliveira, 2013, p. 27).

Essa concepção também está presente nas teorias de Sonia Kramer (2010), que compreende o bebê como um ser de cultura e de linguagem. Para a autora, entender a criança como sujeito de direitos implica considerar suas múltiplas formas de expressão, mesmo aquelas que não se manifestam pela fala, afinal “[...] a criança é um ser de cultura, um produtor de significados, um sujeito social e histórico” (Kramer, 2010, p. 18). Essa visão reforça o papel da creche como um espaço de escuta, acolhimento e diálogo entre bebês, professoras e o mundo.

De forma complementar, Lucimary Andrade (2010, p. 61) defende que o processo educativo com bebês se constrói nas interações cotidianas, em que o educar e o cuidar se tornam dimensões inseparáveis:

É na interação cotidiana que o bebê revela suas potências e singularidades, demonstrando que educar e cuidar são dimensões indissociáveis do trabalho na creche. O bebê aprende quando é olhado, ouvido e tocado com respeito, quando suas ações são reconhecidas como expressões legítimas de comunicação e pensamento.

Mais recentemente, Elisiane Andreia Lippi, Natana Fussinger e Valéria Bertoletti Lopes (2024, p. 33) reafirmam que o bebê não é um receptor passivo de estímulos, mas um sujeito que comunica, sente e cria formas próprias de relação com o mundo “O bebê é um sujeito que comunica, sente, reage e cria formas próprias de interação com o mundo. Suas ações corporais e expressivas são modos de estar e de dizer, compondo uma linguagem singular que o insere ativamente na

cultura.” Essas reflexões evidenciam que a Educação Infantil contemporânea compreende o bebê como um sujeito participante de suas experiências, alguém que aprende e ensina no encontro com o outro.

A trajetória histórica da Educação Infantil revela que ainda estamos vivendo uma transição do modelo assistencialista para uma abordagem educativa, relacional e afetiva, em que o bebê ocupa o lugar central. Ao reconhecer o bebê como sujeito de direitos, a escola se compromete com uma prática pedagógica pautada na escuta, no respeito e na valorização das múltiplas linguagens infantis (Brasil, 2009; 2018). Essa perspectiva requer que as professoras olhem para os bebês não como seres que “serão”, mas como sujeitos que já são, dotados de cultura, história e potencial criativo.

Nesse sentido é possível observar que a BNCCEI (Brasil, 2018), construída com base nas DCNEI (Brasil, 2009), organiza seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Eles nos mostram que a criança é o centro do processo educativo e deve viver as infâncias no presente. Ao conviver e brincar, ela interage, faz amigos e descobre o mundo de forma leve e divertida. Quando tem a liberdade de participar das decisões, explorar a natureza e os objetos ao seu redor, e expressar o que sente e pensa, ela deixa de ser passiva e se torna protagonista. Assim, vivendo todas essas experiências, a criança consegue conhecer-se, construindo sua identidade com autonomia, segurança e muita imaginação.

Compreender quem são os bebês da creche é, portanto, um exercício essencial para pensar a creche como espaço de cuidado, aprendizagem e desenvolvimento humano (Barbosa, 2010). Nesse contexto, a creche se torna o primeiro ambiente social que a maioria das crianças frequenta fora do núcleo familiar, onde o bebê convive com outros adultos e crianças, ampliando suas experiências, vínculos e formas de estar no mundo. Assim, os bebês não podem ser vistos apenas como seres frágeis e dependentes, mas como sujeitos de direitos, ativos, curiosos e capazes de construir significados sobre o que vivem.

A organização do espaço educacional deve ir além do conforto, transformando-se em um cenário de descobertas onde cada objeto e cada estímulo visual contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. Afinal, “os bebês precisam tanto de coisas interessantes e de variedades em suas vidas quanto as crianças mais velhas, e devemos pensar cuidadosamente sobre os ambientes nos

quais eles passam o dia e os brinquedos que oferecemos a eles" (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 112). Ao planejar espaços que instigam a curiosidade dos bebês, o ambiente deixa de ser um local passivo e passa a sustentar uma prática pedagógica que valoriza as infâncias.

A Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2009), não apenas como um espaço de cuidado, mas principalmente como um ambiente que reconhece e valoriza sua atuação como participantes ativas em seu próprio processo de aprendizado e crescimento (Barbosa, 2010). Historicamente, a visão sobre a infância tem sido deslocada da concepção de um mero estágio preparatório para a vida adulta para um período com valor intrínseco, onde as experiências vividas constroem a identidade, a autonomia e o senso de pertencimento social.

Desse modo, a escola precisa se estruturar para garantir que os direitos à participação, à escuta e à expressão sejam pilares de sua proposta pedagógica, transformando as práticas cotidianas para refletir essa compreensão de que a criança é um ser que interage, questiona e modifica o meio, como cita Barbosa (2010, p. 1):

Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicadores pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores).

Com isso, o ambiente escolar deve ser intencionalmente organizado para promover a interação e a escuta ativa (Barbosa, 2010). Isso implica em planejar currículos e espaços que convidem as crianças a tomar decisões, a expressar suas opiniões e a se engajar em projetos coletivos que reflitam a diversidade cultural e social. Nessa perspectiva, o bebê é alguém que aprende desde o nascimento, interagindo com o meio e com as pessoas. As infâncias, especialmente as dos bebês, devem ser compreendidas como tempo de descoberta, de experimentação e de ampliação de possibilidades, em que o corpo, o movimento e as relações afetivas são elementos centrais no processo educativo (Barbosa, 2010).

Em consonância com essa visão, a abordagem de Emmi Pikler traz contribuições fundamentais para compreender o desenvolvimento e o cuidado com os bebês na creche. Emmi Pikler foi uma pediatra húngara, conhecida por desenvolver uma abordagem inovadora para a educação e cuidado de bebês, que

ênfatiza a importância da autonomia e do respeito ao ritmo individual das crianças. Nascida em 1902, Pikler começou sua carreira em um orfanato em Budapeste, onde observou que a liberdade de movimento e a interação respeitosa com os cuidadores eram essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças (Falchi; Vincze, 2010). Segundo Pikler (1986, p. 18), “a criança deve ser considerada como um ser ativo, capaz de explorar seu ambiente e desenvolver suas habilidades de forma autônoma”.

A abordagem Pikler surgiu da necessidade de promover um ambiente seguro e estimulante para os bebês, onde eles pudessem se mover livremente e aprender através da experiência. Essa metodologia se baseia na observação cuidadosa do comportamento infantil, permitindo que os cuidadores compreendam as necessidades e os ritmos dos bebês. Desse modo, defende-se que o movimento livre e espontâneo é fundamental para o desenvolvimento motor e emocional da criança, proporcionando uma base sólida para seu crescimento futuro (David; Appell, 2010). Essa abordagem revolucionou a forma como cuidadores e educadores interagem com os bebês, promovendo um desenvolvimento mais saudável e respeitoso.

Ela desenvolveu ao longo de sua prática, uma proposta que coloca o vínculo, o movimento e a autonomia como pilares da relação entre adultos e crianças pequenas. Segundo Chokler (2012, p. 35), “a confiança no bebê é o ponto de partida de toda ação educativa. É preciso acreditar em suas competências, permitir que ele aja, se mova e descubra o mundo ao seu modo e no seu tempo”. Essa afirmação revela a base ética e pedagógica da abordagem pikleriana: o bebê é competente, ativo e protagonista do próprio desenvolvimento.

O papel do adulto, nesse contexto, não é ensinar de forma direta, mas observar, compreender e oferecer condições adequadas para que o bebê se mova e explore o ambiente com segurança e liberdade. Pikler (1986, p. 56) enfatiza que “a autonomia não se ensina, se constrói quando o bebê sente-se seguro, acolhido e livre para agir”. Essa concepção tem profundas implicações para o trabalho pedagógico na creche. Ela exige que os espaços sejam cuidadosamente organizados, oferecendo segurança e estímulo ao mesmo tempo, e que o professor assuma uma postura de observador sensível, capaz de respeitar os ritmos individuais dos bebês. Os momentos de cuidado, sendo eles alimentação, banho, trocas, são compreendidos como situações educativas, pois é nesses momentos

que o vínculo afetivo se fortalece e o bebê constrói confiança no outro e em si mesmo.

A abordagem Pikler também propõe que o cuidar e o educar sejam dimensões indissociáveis, assim como as DCNEI (Brasil, 2009). Cada toque, cada palavra, cada troca de olhar é um ato educativo e comunicativo. O bebê aprende sobre o mundo e sobre si a partir da relação com o adulto que o acolhe e o respeita. Assim, quando a professora nomeia o que está fazendo, espera a resposta do bebê e age com calma, está favorecendo a construção de vínculos e de autonomia (Falchi; Vincze, 2010). Segundo Pikler (1986, p. 61), “é no ritmo do cuidado, e não na pressa da rotina, que o bebê constrói a sensação de segurança e pertencimento”.

Esses princípios dialogam diretamente com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 6), que compreendem o currículo “[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” da sociedade. O documento orienta que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, valorizando o corpo, o movimento, a imaginação e a linguagem (Brasil, 2009).

O currículo da Educação Infantil, portanto, não se reduz a um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas é a própria organização das experiências vividas pelas crianças. Na BNCCEI, essas experiências são organizadas em cinco campos, sendo eles: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos nos mostram que as crianças aprendem na medida em que interagem e brincam, articulando seus saberes com os conhecimentos organizados pela escola. . No campo “O eu, o outro e o nós”, elas podem viver experiências para descobrir quem são, fazer amigos e aprender a respeitar as diferenças. Em “Corpo, gestos e movimentos”, podem experimentar o uso do corpo com liberdade para brincar, correr e descobrir seus limites. A criatividade ganha vida em “Traços, sons, cores e formas”, onde elas pintam, desenham, musicalizam e criam suas próprias artes. Já em “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, as crianças conversam, ouvem histórias e soltam a imaginação, começando a descobrir o mundo pela linguagem literária, pela linguagem escrita e pela elaboração de pensamento. Por

fim, em “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, elas viram “pequenas” cientistas, curiosas para explorar a natureza, os objetos e os números ao seu redor (Brasil, 2018).

Na creche, o currículo organizado pela via dos direitos e dos campos de experiências, se (trans)forma nas rotinas, nos espaços, nos tempos, nos materiais e, o mais importante, nas relações entre adultos e bebês. É por meio dessas interações que o bebê aprende a confiar, comunicar-se, mover-se e compreender o mundo em todas as suas formas.

Nesse sentido, a professora que compreende o bebê como sujeito de direitos precisa planejar e refletir sobre o cotidiano com intencionalidade. As práticas de cuidado são oportunidades de aprendizagem, o brincar é o eixo de construção do conhecimento e o movimento é a forma mais natural de o bebê se desenvolver e explorar o mundo.

Assim, o brincar não deve ser apenas um mero passatempo, mas a “atividade” fundamental para o desenvolvimento; a liberdade de brincar é a liberdade de ser criativo e de descobrir o seu eu, lidando com a realidade interior e exterior sem a rigidez das regras de um adulto (Winnicott, 1975). No ato de brincar, a criança se comporta além do comportamento habitual da sua idade criando uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), em que ela consegue ir além de suas capacidades atuais (Vigotski, 1994). O brincar é, assim, um laboratório de desenvolvimento cultural e social, onde a criança constrói e transforma significados, em vez de apenas reproduzir passivamente o mundo adulto (Vigotski, 1994).

O Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 reforça esses princípios ao afirmar que o atendimento em creches e pré-escolas deve garantir o direito das crianças à educação e ao cuidado, de forma integrada e indissociável. O documento enfatiza que “as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e têm um caráter educativo e de cuidado, não meramente assistencial” (Brasil, 2009, p. 3). Essa diretriz rompe com a antiga visão da creche como espaço de assistência e reforça seu papel como ambiente de formação humana, cidadã e social. O mesmo Parecer orienta que o currículo deve respeitar as especificidades de cada faixa etária, garantindo que as práticas pedagógicas sejam adequadas aos bebês e assegurem o direito à convivência, à brincadeira, à exploração e à participação (Brasil, 2009). Desse modo, a creche se constitui como um espaço para a vivência de experiências

que promovem o desenvolvimento integral, em que o bebê é acolhido em sua singularidade e estimulado a se expressar, mover e criar.

Ao unir as contribuições da pedagogia da infância, da abordagem Pikler e das DCNEI, compreende-se que o bebê da creche é um ser potente, ativo e sensível. Ele aprende por meio do corpo, do afeto e da relação com o outro (Brasil, 2009; Pikler, 2019; Barbosa, 2010). Cabe à instituição oferecer condições para que o bebê se mova livremente, seja ouvido, cuidado e respeitado. O vínculo com o adulto, o movimento espontâneo e a conquista da autonomia são dimensões que se interligam, sustentando a formação integral desde o início da vida.

A visão contemporânea sobre a Educação Infantil entende que o trabalho com os bebês deve ir muito além da satisfação de necessidades básicas, posicionando o cuidado como indissociável da educação e do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, é fundamental que o profissional reconheça a competência e a complexidade do bebê desde o nascimento, como defendem Lisandra Ogg Gomes e Agnese Infantino (2025, p. 4), "Compreender quem são os bebês da creche é um exercício essencial para pensar a educação infantil como espaço de cuidado, aprendizagem e desenvolvimento humano." Este reconhecimento implica que cada interação, seja na troca de fraldas, na alimentação, no momento de descanso, é uma oportunidade pedagógica e afetiva que constrói a relação e promove o desenvolvimento integral, transformando a creche em um ambiente intencionalmente planejado para a escuta e o respeito com os bebês.

Reconhecer quem são os bebês da creche é reconhecer que eles são pessoas inteiras, que sentem, pensam e comunicam-se, mesmo antes da linguagem verbal. São sujeitos de direitos, que merecem ser acolhidos em ambientes seguros, ricos em experiências e permeados pelo respeito (Brasil, 2009). Assim, o trabalho em creches precisa ser guiado por cuidado e convicção de que o bebê aprende em cada gesto, em cada olhar e em cada interação, fatos que pretendem ser ilustrados na sequência deste trabalho, que no próximo capítulo aborda o planejamento para/com os bebês.

4. QUANDO O ESPAÇO SE TRANSFORMA EM LUGAR DE PERTENCIMENTO: PLANEJAR COM E PARA BEBÊS

Ao reconhecer a criança como sujeito participante do processo educativo, a observação de seus interesses e características passa a ser ponto de partida para construir o planejamento na Educação Infantil. Reconhecendo esse processo é possível criar um currículo feito para a criança e com a sua participação, efetivados por meio das relações sociais que vão estabelecendo entre os pares, com os adultos e com o ambiente em que se inserem.

Como discutido no capítulo anterior, apesar da legislação apontar que o conceito de currículo da Educação Infantil se organiza na articulação dos saberes das crianças com o patrimônio cultural da humanidade (Brasil, 2009), muitos currículos escolares ainda se baseiam em datas comemorativas e/ou em projetos com temas escolhidos pelos adultos. De acordo com o texto "Aprendizagem e Experiência na Educação Infantil", das autoras Loss, Souza, Vargas (2019), é fundamental ter cuidado ao escolher as datas comemorativas para trabalhar com as crianças, pois o planejamento deve partir daquilo que as crianças têm como interesse e característica. Conforme afirmam as autoras: "[...] é preciso refletir sobre as propostas pedagógicas que se desenvolvem no interior das escolas, que não propõem continuidade e investigação em profundidade" (Loss, Souza, Vargas, 2019, p. 64).

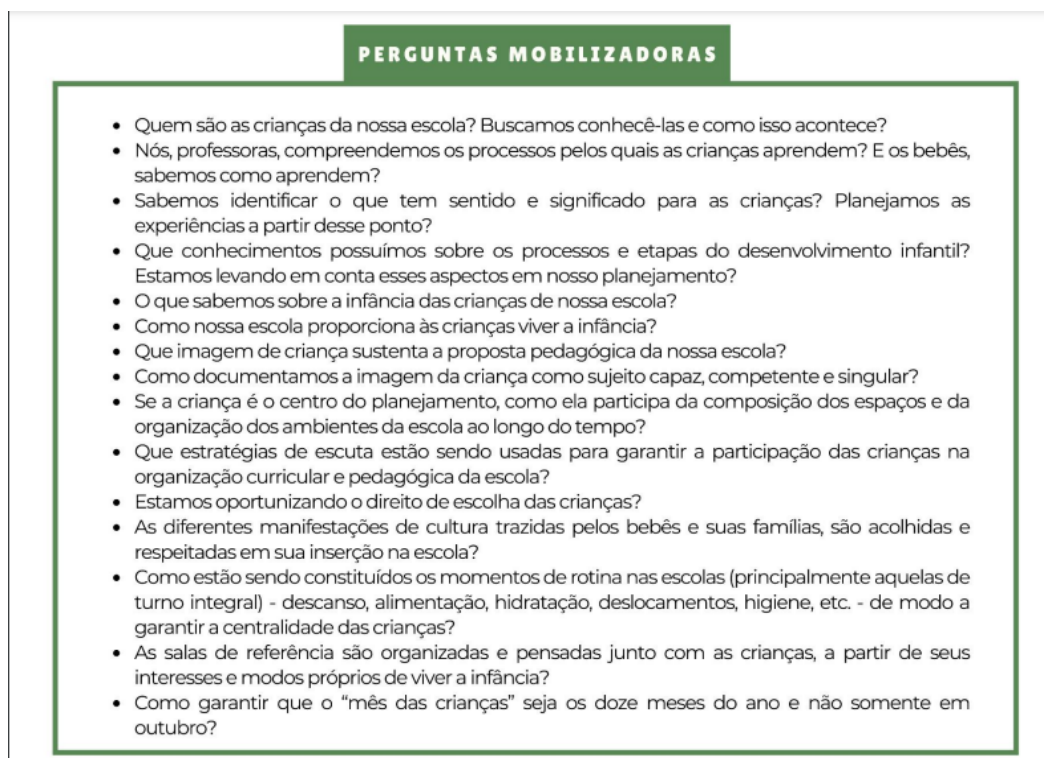
Quando o currículo é elaborado sem considerar a singularidade de cada criança presente na escola, ele se transforma em algo "aplicável" a qualquer criança, em qualquer contexto. Portanto, é fundamental refletir sobre o conceito de "criança" e como as crianças constroem e expandem seu próprio conhecimento, em conjunto com os conhecimentos das professoras.

Nesse sentido, é importante salientar que o planejamento na Educação Infantil não se limita apenas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCCEI (Brasil, 2018), pois isso resultaria na perda da essência do currículo e dos direitos das crianças, afinal, são elas que irão liderar todo o processo educacional (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021).

No Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-Educação Infantil DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021), um quadro com

perguntas inspiradoras é desenvolvido para criar um currículo que promova o respeito pela infância e pelas crianças, conforme apresenta a figura 2.

Figura 2: Captura de tela do DOTMEEI



Fonte: DOTMEEI, 2021, p. 19.

Essas perguntas permitem refletir que colocar a criança no centro do planejamento curricular é uma abordagem fundamental que necessita de uma compreensão profunda das necessidades e características físicas, afetivas, culturais, linguísticas e sociais delas (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021). Esse ponto ajuda a desconstruir a ideia errônea de que na escola as crianças precisam ser preparadas para viverem na sociedade, como adultos, mas na realidade o que elas precisam é viver a/s infância/s, tendo os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular garantidos, como: brincar, conviver, explorar, expressar, participar, conhecer-se (Brasil, 2017).

Enfim, garantir que as crianças possam viver a sua infância de maneira leve, sem preocupações com o futuro, como é citado no Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018, p. 61), é um compromisso ético dos adultos "As crianças são seres criativos e ativos e vivem suas infâncias no presente, não se resumindo a

serem preparadas para o futuro. Através das interações e da brincadeira, as aprendizagens e o desenvolvimento se constituem e se ampliam”.

Para que isso ocorra, é fundamental que as professoras confiem nas crianças e planejem suas práticas centrando o seu olhar nas crianças, elas precisam ser o foco do planejamento. Sendo fundamental compreender a criança em sua totalidade, incluindo sua faixa etária e as características específicas de cada fase do desenvolvimento para planejar e organizar propostas de forma adequada, alinhadas às necessidades e interesses das crianças.

Com o objetivo de refletir sobre a organização do planejamento para/com os bebês, esse texto apresenta algumas ações desenvolvidas no planejamento com 8 bebês de 5 meses a 1 ano e 6 meses, durante os meses de agosto a outubro do ano de 2024, na realização do estágio obrigatório em Educação Infantil.

O estágio em Educação Infantil, desenvolvido na 6ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), configura-se como um espaço essencial de articulação entre a teoria acadêmica e a prática docente. Com uma carga horária total de 100 horas, as atividades são divididas entre momentos de observação, planejamento e monitoria. Essa vivência tem como foco principal imergir a acadêmica no cotidiano escolar, permitindo construir um olhar crítico, sensível e participativo sobre a docência com crianças de 0 a 5 anos, além de compreender a fundo a rotina, o planejamento pedagógico e os processos de avaliação e documentação que estruturam a primeira etapa da educação básica.

Para garantir o caráter ético e a legalidade de todas as ações realizadas no ambiente escolar, a realização das atividades e o registro das experiências do estágio são garantidos por documentos oficiais de autorização sendo eles: os Termos de Autorização de Uso de Imagem e Nome, que asseguram o consentimento formal da instituição de ensino, das professoras regentes da turma e dos responsáveis pelas crianças. Mesmo que a autorização se estende ao uso de trabalhos como esse, compreendendo a atualização do ECA pela Lei nº 15.211/2025, a identidade dos bebês envolvidos, principalmente a facial, serão preservadas. Por isso algumas fotos estão com partes “borradas” a fim de preservar a identificação das crianças.

4.1 PLANEJAR NA CRECHE: OS BEBÊS EM CENA NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento na Educação Infantil não deve ser entendido como uma lista de tarefas ou um cronograma rígido de atividades a serem "executadas". Na verdade, planejar é um ato de responsabilidade ética e política da educadora, que decide o que vale a pena ser oferecido às crianças. Conforme as reflexões de Ostetto (2000), o planejamento funciona como uma bússola para a professora, servindo para dar direção e intencionalidade ao trabalho pedagógico. Sem essa organização prévia, o cotidiano escolar corre o risco de cair no improvisado vazio ou na mera repetição de rotinas, o que acaba silenciando as potências dos bebês e das crianças pequenas.

A importância de planejar reside justamente na necessidade de acolher o imprevisto e as curiosidades que surgem das crianças. Para Ostetto (2000), planejar não é prever o que a criança vai fazer, mas sim projetar espaços e tempos que permitam que o novo aconteça. É nesse sentido que o planejamento se torna uma ferramenta de escuta: ao organizar o ambiente com antecedência, a professora libera seu olhar para observar como as crianças interagem com os materiais e entre si. Planeja-se para garantir que a criança encontre desafios significativos, transformando o espaço da creche em um lugar de experiências e não apenas de passagem ou espera.

Além disso, o planejamento é o que permite a continuidade e o aprofundamento das investigações infantis (Loss, Souza, Vargas, 2019). Quando a professora planeja com base no que observa, ela cria um diálogo entre os direitos de aprendizagem e os interesses reais do grupo. Segundo as perspectivas de Ostetto (2000), o ato de planejar envolve a sensibilidade de selecionar materiais e organizar contextos que provoquem a imaginação e a descoberta. Assim, a importância do planejamento está em sua capacidade de dar visibilidade ao trabalho docente e, principalmente, em garantir que cada detalhe do dia a dia escolar seja pensado para respeitar a dignidade e a inteligência da infância.

Para desenvolver o planejamento do estágio, dois momentos foram necessários: conhecer as crianças e estudar sobre os bebês. Além de conhecer as crianças, foi necessário conhecer o contexto na qual estavam inseridas, sendo uma escola de educação infantil conveniada com a prefeitura municipal de Erechim-RS.

A fase de observação do estágio foi realizada ao longo de cinco dias, somando 20 horas que se voltaram para o acompanhamento atento do grupo de crianças, tanto em suas interações coletivas quanto em suas individualidades. Esse período inicial foi fundamental para compreender como elas se relacionavam entre si, identificar suas características e necessidades, compreender a organização do tempo e do espaço em um berçário e perceber como funcionava a dinâmica do cotidiano escolar. Como aponta Ostetto (2012, p. 129), esse processo exige "aprender a ver além do aparente, a construir um olhar implicado", transformando o ato de olhar em uma ferramenta de escuta e sensibilidade pedagógica.

Foi justamente a partir desse olhar sensível e apurado durante as observações que a temática do estágio ganhou forma. Ao acompanhar de perto o grupo, notei que os bebês demonstravam um interesse muito específico: ao entrarem em contato com bandejas, bacias ou caixas com aberturas, a grande pesquisa deles consistia em tentar se encaixar dentro desses espaços, experimentando colocar as pernas, os braços e até a cabeça. Percebendo que eles buscavam ativamente entender os limites do próprio corpo em relação aos objetos, e sabendo que os bebês se encontram em uma fase em que o pensamento é predominantemente heurístico, caracterizado pelo desejo profundo de descobrir por si mesmos como os objetos se comportam no espaço por meio da investigação e da ação (Goldschmied; Jackson, 2006), defini, em conjunto com a orientadora de estágio, o tema: "Os bebês e as caixas". A partir disso, organizei o planejamento das sessões de forma progressiva: a primeira com foco em caixas de papelão; a segunda explorando caixas transparentes; a terceira com caixas de madeira; e a última reunindo e combinando todos esses diferentes materiais.

A escolha por realizar o estágio e desenvolver essa proposta especificamente com os bebês partiu também da minha própria vivência na instituição, onde já atuava na função de coordenadora pedagógica. Conviver com eles nessa função me despertou o desejo de mergulhar em sua singularidade sob a ótica da docência, afinal, os bebês têm uma forma muito própria de se comunicar e explorar o mundo, transformando cada pequeno detalhe em uma grande descoberta.

Para embasar toda essa imersão teórica e legal, o percurso de estudos contou com documentos normativos essenciais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Base Nacional Comum Curricular para a

Educação Infantil (BNCCEI, 2018). No âmbito regional e local, as leituras do Referencial Curricular Gaúcho (2018), do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTMEEI, 2021) e do Projeto Político Pedagógico da própria escola alinham a prática à realidade do território. O suporte sobre a formação docente e a identidade profissional veio das discussões de Pimenta (2005;2006) e Loss, Souza e Vargas (2019). Já o aprofundamento voltado para os bebês e para o planejamento das propostas guiou-se pelas contribuições de Goldschmied e Jackson (2006) e pelas pesquisas de Paulo Fochi (2023) sobre o brincar heurístico.

Toda essa prática ganhou estrutura por meio de duas dimensões de organização: o planejamento de contexto e o planejamento de sessão. Conforme orienta o DOTMEEI (2021), o planejamento de contexto organiza o dia a dia de forma acolhedora, considerando as necessidades afetivas e sociais das crianças, transformando momentos cotidianos em situações de aprendizagem e autonomia:

O planejamento de contextos envolve o planejamento mais amplo de todo o cotidiano educativo. Poderíamos dizer que é um planejamento de nível mais macro, mais abrangente, pois requer um tempo maior para ser desenvolvido. No planejamento de contextos está implicada a gestão do tempo, a organização de todos os espaços da escola, as refeições, os descansos, a oferta de materiais, os arranjos dos grupos, etc. (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 26)

Por outro lado, o planejamento de sessão organiza episódios específicos dentro dessa rotina, como as propostas pensadas para a pesquisa com as caixas. Segundo o Referencial Curricular Gaúcho (2018), trata-se do desenho de ambientes e propostas intencionais, onde as crianças exploram sozinhas ou em pequenos grupos. Esse planejamento é flexível e nasce justamente da observação atenta do professor sobre as brincadeiras espontâneas, capturando os interesses e as curiosidades que emergem do próprio grupo (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021):

O planejamento de sessão envolve as ações pemeadas pelas intervenções dos adultos, aquelas que são mais direcionadas e intencionalmente organizadas, que podem ou não sugerir “produções” pelas crianças (RIO GRANDE DO SUL, 2018). O planejamento de sessão pode envolver a organização, por exemplo, de um cesto dos tesouros para uma dupla de bebês; de um espaço de brincadeira heurística com tecidos e prendedores de roupa para um grupo de crianças bem pequenas; uma sessão de bandejas de experimentação; uma entrevista com um veterinário; uma pesquisa de campo; um desenho de observação para as crianças pequenas; entre outras propostas. (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 26)

A partir dessa compreensão sobre as dimensões do planejamento, foi criada uma teia das intenções para o período do estágio, ou seja, um mapeamento focado na centralidade da criança e nas propostas que se tinha como objetivo para o

período. A teia auxiliou no direcionamento do percurso do estágio ao ligar o cotidiano dos bebês (acolhimento, alimentação, higiene e descanso) às diferentes dimensões de pesquisa. A teia articulou os momentos de corpo e movimento e o contato com a literatura infantil a propostas de organização dos espaços, que incluíram a criação de cabanas e espaços e, fundamentalmente, às investigações com as caixas. Conforme Figura 3:

Figura 3: teia das intenções de planejamento do estágio.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Dessa forma, a teia funcionou como um mapa dinâmico para a elaboração do planejamento com os bebês, garantindo que a partir dela as intencionalidade fossem organizadas nos contextos e nas sessões, respeitando cinco grandes intenções: I) Cotidiano: onde foram planejadas as ações de rotina, acolhimento e bem estar dos bebês; II) Corpo e movimento: organizando ações de musicalização, dança e parque; III) Literatura: com o objetivo de introduzir os bebês na leitura e na contação de histórias e gêneros diversos; IV) Espaços: onde foram organizados os espaços da sala de referência para acolher as demandas da turma; IV) Investigações: onde foram projetados os tipos de caixas que seriam investigados com os bebês durante o estágio.

As ideias lançadas na teia serão apresentadas dentro das seções que seguem: 4.1.1 Planejamento de contexto: cotidiano, espaços e materialidades para os bebês; 4.1.2 Planejamento de sessão: Investigações com bebês.

4.1.1 PLANEJAMENTO DE CONTEXTO: COTIDIANO, ESPAÇOS E MATERIALIDADES PARA OS BEBÊS

Planejar os espaços faz parte do planejamento de contextos, que se constitui como uma abordagem mais abrangente, em que o cotidiano das crianças de maneira integral é refletido. O planejamento de contexto abrange tudo que ocorre no dia a dia, desde a chegada na escola até a hora de ir para casa (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021). Segundo o DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021) esse tipo de planejamento não apenas organiza o dia-a-dia escolar de maneira estruturada, mas também considera as experiências e necessidades individuais de cada criança. Nesse planejamento, as professoras desempenham um papel crucial, criando oportunidades para que as crianças desenvolvam sua autonomia.

No planejamento de contextos, os espaços das salas dos bebês foram intencionalmente organizados, bem como os momentos de chegada na escola, higienização, alimentação, descanso, hora do mama, microtransições, entre outros momentos já descritos anteriormente. No planejamento de contexto se pretende organizar o cotidiano das crianças.

O cotidiano é a vida sendo vivida na escola, pois “nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o ‘extraordinário do ordinário’” (Barbosa 2006 *apud* Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 37).

Assim, compreendendo que o cotidiano é essa vida sendo vivida na escola, a qual está aberta a surpresas e reorganizações, foi por meio de uma observação atenta aos mínimos detalhes que alguns aspectos do cotidiano com os bebês foram construídos e organizados dentro do planejamento do contexto. Como menciona a citação anterior, presente dentro do DOTMEEI, o cotidiano é marcado pelo previsível e o inesperado, uma vez que muitas coisas são planejadas mas não são executadas e outras são vividas sem terem sido planejadas (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021).

Durante a observação foi possível perceber que a rotina diária da turma era marcada por momentos significativos, como a acolhida matinal dos bebês na sala de referência, os momentos de alimentação, de higiene, de brincadeiras, enfim, todos aqueles que compunham um dia dos bebês na escola. Assim, o ambiente e as

propostas foram cuidadosamente planejados e organizados com antecedência para acolher os bebês.

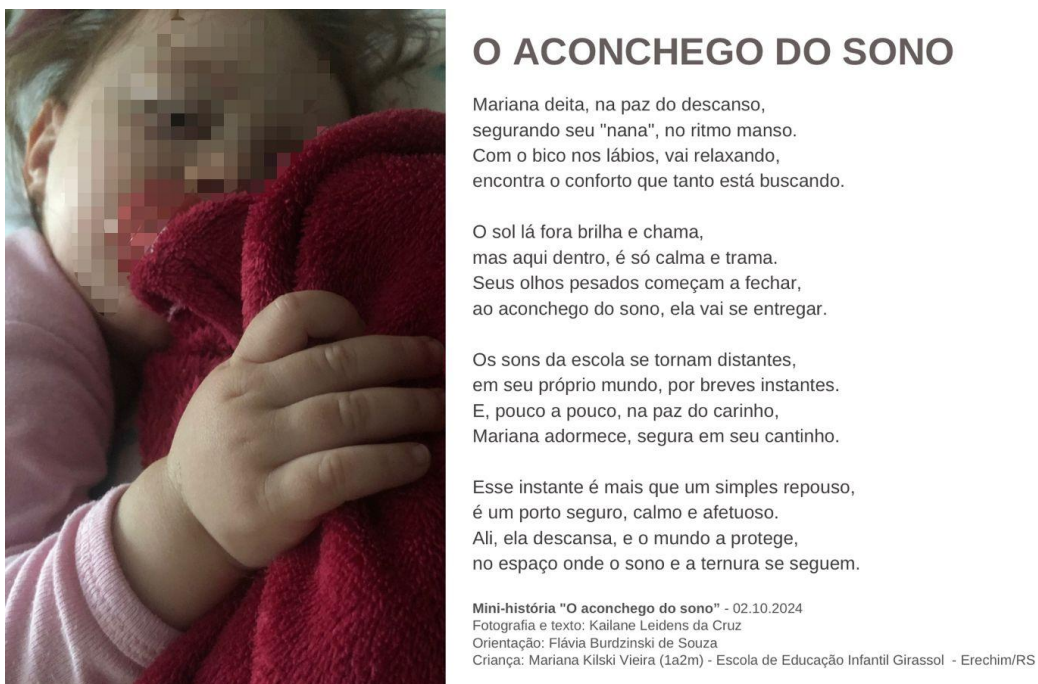
Sobre os aspectos da rotina, no dia a dia, à medida que os bebês chegavam, eu e a professora regente retirávamos o necessário de suas mochilas e os acolhíamos com carinho, conversando com cada um deles.

As refeições também fizeram parte importante do cotidiano. Os alimentos eram trazidos para a sala pela cozinheira, de acordo com o cardápio escolar, preparado por uma nutricionista a cada 15 dias. Chamamos os bebês em pequenos grupos para se alimentarem, respeitando seus gostos e incentivando-os gentilmente com frases como: “pode experimentar, se não gostar não precisa comer, tudo bem?” ou “Vamos ver quem tem coragem de provar essa fruta? Se não quiser comer, está tudo bem!” Elogiava também aqueles que provavam, com palavras de incentivo como: “Que coragem! Muito bem.” Se algum bebê preferia não experimentar, respeitava sua escolha, dizendo: “Sem problemas, outro dia, se você quiser, pode provar.” Assim, respeitava os desejos de cada criança, permitindo que se alimentassem sozinhas e experimentassem diferentes formas de comer, como sugere o DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 49): “É necessário respeitar o tempo da criança, suas individualidades e rotinas, como os horários de sono e alimentação, para que ela se sinta confiante e crie novos vínculos.”

O momento do sono também foi sempre respeitado. Se algum bebê demonstrava cansaço antes do horário planejado, tinha liberdade de deitar e descansar. Por volta das 11h30, os bebês deitavam confortavelmente em suas camas ou berços, alguns com seus paninhos ou chupetas, outros sem. Eu e as professoras permanecíamos ao lado delas, segurando suas mãos, embalando-as ou simplesmente estando presentes para que se sentissem seguros.

Esse momento, além de ser cuidadosamente planejado, mereceu um destaque na criação de documentação do estágio, conforme ilustra a figura 4.

Figura 4: Mini-história do momento do descanso.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Na rotina diária, havia também os momentos de mamada, quando os bebês se acomodavam, algumas na cabana e outras em colchonetes, para receberem suas mamadeiras e mamarem tranquilamente. Esse momento vai muito além de apenas saciar a fome, é um momento de acolhimento, bem-estar e segurança para os bebês. Ao escolherem onde preferiam se acomodar para mamar, os bebês também exercitam sua autonomia, encontrando suas próprias formas de relaxar.

A higiene dos bebês era realizada de maneira respeitosa, com muita consideração. Esse cuidado segue os princípios da abordagem Pikler, que apresentei no capítulo anterior, onde o momento da troca é visto como uma oportunidade de conexão e afeto (Falchi; Vincze, 2010). Nesses momentos sempre conversava com eles, explicando cada passo que seria feito em seguida. As fraldas eram verificadas várias vezes ao longo do dia, garantindo conforto e bem-estar.

Movimentos corporais, como danças, brincadeiras no parque e momentos de musicalização, foram experiências enriquecedoras para os bebês. Assim que as canções começavam, elas interrompiam o que estavam fazendo, fixavam o olhar em mim e balbuciavam junto com entusiasmo.

No parque externo, os bebês subiam e desciam dos brinquedos, pulavam, corriam e exploravam cada detalhe com curiosidade. Muitas vezes, encontravam

pequenos insetos, flores e folhas, que observavam com atenção, fascinadas por cada movimento, conforme exemplifica a figura 5:

Figura 5: Fotografias da Gabriela no parque externo investigando uma folha.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

As microtransições ocorriam naturalmente, os bebês que engatinhavam e caminhavam iam se locomovendo com autonomia e a bebê mais nova da sala, de 5 meses era levada no meu colo ou das professoras presentes. Para facilitar esses momentos, sempre comunicávamos previamente os bebês, ajudando-as a se prepararem para o deslocamento. Vale destacar que, antes de cada microtransição, verificávamos se era necessário trocar uma fralda ou vestir uma roupa mais confortável, assegurando que se sentissem sempre bem cuidadas e à vontade.

Nas salas de referência, é necessário criar contextos e ambientes cuidados para que as crianças possam brincar, sempre considerando a divisão em pequenos grupos, conforme o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim - RS (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 16). Os espaços devem ser planejados de maneira acolhedora, permitindo que as crianças se sintam à vontade para explorar e brincar livremente naquele ambiente. Quando falamos sobre a criança ser o centro do planejamento (Brasil, 2009), precisamos fazer com que ela se sinta habitante daquele local, podendo auxiliar na organização, sendo vista em todos os ambientes,

como por exemplo, auxiliando na hora de arrumar as mesas para o almoço, raspando o resto de comida do seu prato, tendo a autonomia para escolher o que deseja comer.

Para esse período, foram preparados os seguintes espaços brincantes:

I) A cabana: montada com bambolês, tecidos, paletes, almofadas e diversos gêneros textuais, incluindo textos, cartas, calendários, parlendas, poemas e trava-línguas. Esse espaço aconchegante foi criado para que os bebês pudessem se acalmar, descansar e explorar diferentes textos, conforme ilustra a Figura 6.

Figura 6: Fotografias do espaço da cabana.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

A cabana, não era somente utilizada para momentos tranquilos, mas também para brincadeiras, como “cadê? Achou!”, contendo muitas risadas e momentos agradáveis, as quais a mini-história presente na Figura 7 representa.

Figura 7: Mini-história de um momento na cabana.



NA INFÂNCIA, ENCONTRO É CANÇÃO

Na cabana, riso a ecoar,
Mariana e eu a brincar.
"Cadê? Achou!" a alegria flui,
Em cada instante, a amizade é luz.

Dois lados, um só coração,
Brincadeira simples, pura emoção.
Momentos guardados, doce união,
Na infância, o encontro é canção.

Mini-história "Entre risos e esconderijos" - 09.10.2024
Texto: Kailane Leidens da Cruz - Fotografia: Flávia Burdzinski de Souza
Orientação: Flávia Burdzinski de Souza
Criança: Mariana Kiski Vieira (1a3m)
Escola de Educação Infantil Girassol - Erechim/RS

Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Outro ambiente preparado foi o espaço da linguagem oral, onde haviam materiais que provocavam a comunicação dos bebês, como: caixas de papelão pequenas, conduítes, cones e sussurrofonos, conforme pode-se observar na Figura 8. A intencionalidade pedagógica esteve voltada para que os bebês pudessem se expressar através da fala, incentivando a expressão e a interação entre os pares.

Figura 8: Fotografias do espaço da linguagem oral



Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Em relação à linguagem oral, a BNCCEI afirma que a oralidade se desenvolve de forma natural quando os bebês e as crianças pequenas escutam histórias, participam de conversas e expressam-se no dia a dia (Brasil, 2018) fato que precisa de planejamentos intencionais, como o espaço montado.

Outro espaço que provocava a interação verbal entre as crianças, foi o espaço dos animais, conforme apresenta a Figura 9. Esse lugar foi um dos que mais atraiu os bebês, com animais de plástico e placas com fotografias de animais variados, o território despertava bastante interesse e curiosidade, uma vez que os bebês adoravam olhar de perto as fotos, apontar para os bichinhos de plástico e tentar imitar os sons de cada animal.

Figura 9: Fotografias do espaço dos animais.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Por fim, pensando na bebê mais nova da turma, de apenas 6 meses na época do estágio, como ela inicialmente não permanecia sentada, foi criado um móvel com tecidos. Uma estrutura de cano PVC com tecidos pendurados foi montada para que ela pudesse deitar e investigar um objeto leve e prazeroso para o brincar heurístico (Goldschmied e Jackson, 2006). A cada dia, eram acrescentados tecidos de diferentes tamanhos e texturas, proporcionando uma experiência sensorial única. A figura 10 ilustra esse recurso.

Figura 10: Fotografias do espaço do móbile de tecidos.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Observando que, na sala de referência, os bebês não tinham acesso direto às garrafas de água e só podiam bebê-la nos momentos em que as professoras ofereciam, decidi criar um espaço acessível para as garrafas. Para facilitar a identificação de cada garrafa, coleí uma fotografia de cada bebê em sua respectiva garrafa. No entanto, esta iniciativa apresentou um grande desafio para a turma, pois, sendo algo novo, os bebês ficaram curiosos e exploraram intensamente as garrafas, pegando as dos outros, derramando água no chão e nas roupas. Além disso, a sala não estava totalmente adaptada para essa liberdade dos bebês, já que o chão era coberto por tatames, o que dificultava a absorção dos líquidos.

A organização e a estética dos espaços e contextos desempenham um papel fundamental para os bebês, conforme já foi explorado no capítulo anterior. Os espaços estão longe de serem apenas detalhes decorativos, os ambientes onde os bebês convivem precisam ser organizados pensando neles e não nos adultos a sua volta.

(...) as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma 'inocente decoração de ambiente', estas ambiências são construções sócio-culturais-educativas que funcionam, também, como 'máquinas de ensinar' (Cunha, 2005, p. 135).

Dessa forma, os espaços com elementos diferenciados provocam interesse e desafios nos bebês, além de construir relações investigativas, por meio de perguntas, fazendo reconhecer todos os seus sentidos, tornando visível a intencionalidade do professor.

Assim, no planejamento de contexto, foi priorizado o respeito ao tempo e ao ritmo de cada bebê, transformando os momentos simples da rotina em oportunidades de afeto, descobertas e autonomia. A intenção foi organizar os espaços e as propostas com antecedência para que os bebês se sentissem seguros e acolhidos. Todas as iniciativas e novas descobertas eram bem-vindas, respeitando o momento de exploração de cada bebê. A partir dessas observações atentas no dia a dia, foi possível perceber o grande interesse das bebês por caixas e objetos onde podiam entrar e se esconder. Essas curiosidades deram origem ao tema do próximo capítulo, o qual apresentará a realização das sessões investigativas.

4.1.2 PLANEJAMENTO DE SESSÃO: INVESTIGAÇÕES COM BEBÊS

No período de observação, pude perceber o interesse dos bebês em objetos que tinham furo e dava para entrar dentro. Sempre que era disposto algum objeto parecido com uma caixa como bandejas, os bebês retiravam tudo que havia dentro e tentavam entrar, com as pernas, com as mão ou colocando-as na cabeça. Percebendo isso, cheguei à escolha do tema: “Os bebês e as caixas”.

Essas brincadeiras revelam grandes aprendizados do bebê, de acordo com Fochi (2023, p. 59):

A criança, desde bebê, tem muitas necessidades, entre elas o brincar, que é um de seus direitos. O brincar é a atividade principal do dia a dia das crianças. O interesse da criança em observar seu entorno, em senti-lo, apertá-lo, jogá-lo parece nunca esgotar-se.

O brincar, como um direito essencial da criança, desempenha um papel central no seu desenvolvimento desde os primeiros anos de vida (Brasil, 2018). Ao explorar o mundo ao seu redor, a criança se envolve em um processo contínuo de descoberta, utilizando o brincar como uma forma natural de interagir com o ambiente e com os objetos.

As intencionalidades com o brincar estiveram presentes tanto no planejamento de contextos (apresentados anteriormente), como no planejamento das sessões, que será apresentada a seguir. No o planejamento de sessões, seguindo o que Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) e o DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021) abordam, foram organizados momentos específicos de investigação com as caixas, em que a professora/estagiária criou ambientes cuidadosamente preparados para os bebês interagir, tanto em pequenos grupos, quanto sozinhas, sempre com a atenção da pedagoga.

Assim, o percurso investigativo foi realizado em quatro sessões: a primeira com caixas de papelão, a segunda com caixas de plástico, a terceira com caixas de madeira e, na quarta, uma combinação de todas as caixas. Cada sessão ocorreu em uma sala separada, com pequenos grupos de bebês. Os 8 bebês foram divididos em 2 grupos, com 4 crianças em um, 3 em outro, e a bebê mais nova da turma ficou sozinha, em virtude de um planejamento especial para ela.

Além, disso é importante salientar que cada sessão foi cuidadosamente planejada, pensando nos materiais, nas consignas, na organização do espaço e no

tipo de registro que seria produzido. Conforme retrata a Figura 11, que representa uma captura de tela do planejamento do estágio, esses conteúdos do planejamento estavam descritos em cada sessão:

Figura 11: Planejamento de uma sessão.

Proposta 3: Sessão com caixas de madeira

- **Intencionalidade pedagógica:** Explorar a curiosidade, a investigação e o brincar heurístico sensorial das bebês por meio da exploração de caixas de madeiras
- **Grupo de crianças:**
 - Grupo 1** – Alícia, Gabriela, Gabriely e Ravi
 - Grupo 2** – Heloísa, Isabella e Mariana
- **Tempo:** 30 a 40 minutos
- **Espaços e materiais:** Sala da recepção- Caixas de madeira



- **Consigna(s):** Vamos brincar com caixas de madeira?
- **O que/quem vou observar nessa proposta:** Como os bebês [explorarão](#) as caixas?
- **Registros:** Fotos e mini-histórias.

Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Como demonstra a Figura 11, o planejamento de cada sessão foi organizado sempre do mesmo jeito, seguindo uma estrutura clara. Além disso ele era repetido para os dois grupos participantes, em momentos e até em dias diferentes, a depender das demandas do cotidiano da escola.

Para todas as propostas com as caixas, eu definia com antecedência a intenção pedagógica, a divisão dos grupos de bebês, o tempo de duração, o espaço e os materiais que seriam usados, além de como faria os registros por fotos e mini-histórias. Nesse planejamento, um ponto muito importante era a consigna, que é uma frase ou o convite simples que a professora faz para chamar os bebês para brincar, sem direcionar o que eles devem fazer. Ela é feita para instigar a curiosidade e o interesse para a proposta.

Na primeira sessão, que utilizou apenas caixas de papelão, a intencionalidade pedagógica foi proporcionar aos bebês uma experiência sensorial e de exploração. Durante as brincadeiras, os bebês exploraram as caixas de várias maneiras. Gabriela, em particular, observou uma das caixas minuciosamente e percebeu que uma parte dela era mais maleável e fácil de remover. Enquanto as outros bebês, exploravam as caixas de formas variadas, Gabriela concentrou-se naquela parte específica de papelão, persistindo até conseguir destacá-la completamente. A partir dessa observação, os registros deram origem a mini-história que encontram-se na Figura 12.

Figura 12: Mini-história da primeira sessão.



O QUE TEM NA CAIXA?

Em uma sessão com caixas de papelão, Gabriela, começou a investigar cada detalhe com seus dedinhos curiosos. Ao abrir uma das caixas, encontrou algo diferente: um pedaço de papelão maleável.

"O que será que é isso?", parecia se perguntar enquanto observava atentamente.

Empurra, puxa, empurra, puxa até que conseguiu tirar, era um círculo de papelão. Essa descoberta trouxe fascínio e alegria.

Mini-história "O que tem na caixa?" - 30.09.2024
Fotografia e texto: Kailane Leidens da Cruz
Orientação: Flávia Burdzinski de Souza
Criança: Gabriela Dall Agnol Basso (1a4m)
Escola de Educação Infantil Girassol - Erechim/RS

Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Na segunda sessão, com caixas transparentes de plástico, a intencionalidade pedagógica era instigar a curiosidade, a investigação e o brincar heurístico dos bebês através da exploração dessas caixas. O que mais despertou interesse nelas foi a transparência das caixas, que permitia ver o que havia do outro lado.

Sobre essa investigação, a ação da Alícia chamou tanta a atenção que foi registrada em forma de mini-história (ver Figura 12). Ao pegar uma das caixas e balançá-la, ela lembrou de um gesto que via frequentemente em adultos: os

embalos dos bebês no colo. Prontamente, ela embalou a caixa de um lado para o outro, cantando suavemente: “Nana neném, nana nana neném”.

Figura 13: Mini-história da segunda sessão.

O NINAR DA CAIXA

Alícia, ao se deparar com algumas caixas transparentes dispostas pelo ambiente, escolhe seletivamente a que tinha um menor tamanho, segurou-a dos lados e começou a imitar um balançar, demonstrando estar balançando um bebê “Nana nana nenê”.



Mini-história “O ninar da caixa” - 02.10.2024
Fotografia e texto: Kailane Leidens da Cruz
Orientação: Flávia Burdzinski de Souza
Criança: Alícia Sandri Kujava (1a4m)
Escola de Educação Infantil Girassol - Erechim/RS

Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Na terceira sessão, usando caixas de madeira, a consigna era: “Vamos brincar com caixas de madeira?” Logo percebi que as bebês achavam essas caixas mais pesadas que as anteriores. Elas tentavam levantá-las, mas, ao perceberem que não conseguiam, começaram a arrastá-las pelo espaço. Em seguida, tentaram diferentes maneiras de entrar nas caixas: com os pés primeiro, com a cabeça, de costas e de outras formas, persistindo até conseguirem.

Entre tentativas, hipóteses, investigações e conquistas, registrei as experiências de Alícia com as caixas, por meio de uma mini-história que está na Figura 14.

Figura 14: Mini-história da terceira sessão.

A CONQUISTA DE ALÍCIA



Em uma manhã cheia de descobertas, Alícia, observou atentamente um caixote de madeira. Com curiosidade, empurrou-o de um lado para o outro, explorando o peso e as possibilidades do objeto. Logo, surgiu a ideia de entrar na caixa então, testou a possibilidade de colocar uma perna, depois a outra, usando as bordas do caixote para apoiar-se com segurança e assim conseguiu entrar. Sentada confortavelmente dentro da caixa, Alícia riu demonstrando alegria ao conquistar o que desejava.

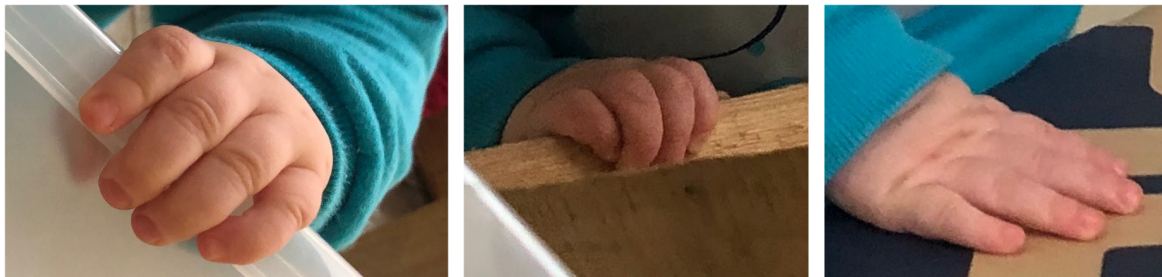
Mini-história "A conquista de Alícia" - 04.10.2024
Fotografia e texto: Kailane Leidens da Cruz
Orientação: Flávia Burdzinski de Souza
Criança: Alícia Sandri Kujava (1a4m)
Escola de Educação Infantil Girassol - Erechim/RS

Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Na última sessão, em que todas as caixas foram disponibilizadas juntas, a consigna foi: "Todas as caixas juntas? Como podemos brincar com elas?" Cada bebê explorou as caixas de maneira única, mas o que me chamou a atenção foi Ravi, que explorou principalmente pelo tato. Ele percebeu as texturas distintas: as caixas de papelão eram mais maleáveis, as transparentes de plástico eram geladas e lisas, e as de madeira tinham uma textura áspera e uma consistência mais rígida. Essa observação é retratada na figura 15:

Figura 15: Mini-história da última sessão.

DESCOBRINDO SENSAÇÕES



Quantas sensações podemos ter ao explorar diferentes tipos de caixas? Ravi sentiu cada uma delas com muito entusiasmo. Percebeu que suas mãos deslizavam com mais facilidade na caixa transparente pois, era mais lisa. Na caixa de madeira, percebeu que tinha uma textura mais áspera e alguns espaços que conseguia passar a mão por dentro. Já na caixa de papelão, as mãos de Ravi não tinham tanta firmeza, a caixa era mais maleável, não era tão áspera como a de madeira e nem tão lisa como a transparente.

Mini-história "Descobrimos sensações" - 08.10.2024

Fotografia e texto: Kailane Leidens da Cruz - Orientação: Flávia Burdzinski de Souza
Criança: Ravi Pecini (1a) - Escola de Educação Infantil Girassol - Erechim/RS

Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Além dessas quatro sessões com o grupo de bebês, é importante destacar que com a bebê Letícia, que na época tinha 6 meses, o percurso investigativo foi um pouco diferente, uma vez que ela ainda não se locomovia e nem tinha desenvolvimento motor para investigações com caixas. Assim, suas sessões foram individuais e incluíam: uma primeira sessão com tecidos, a segunda com mordedores, a terceira com música e parlendas, e a última com literatura. Essas escolhas foram feitas para colocar Letícia no de verdade no centro do planejamento, respeitando suas características e seu ritmo de desenvolvimento. As temáticas das sessões foram escolhidas com base nas reais necessidades e descobertas dela naquele momento.

Considerando a importância do primeiro contato dos bebês com tecidos, de acordo com o que sugere Emmi Pikler (Kálló e Balog, 2013 apud Goldschimied e Jackson, 2006, p. 36):

Emmi Pikler sugere que o primeiro objeto para brincar seja um tecido de algodão de 35 cm x 35 cm, de cor viva, em geral vermelho, para chamar a atenção. Os tecidos estampados com bolinhas são especialmente apropriados, pois o contraste da figura com o fundo facilita a percepção visual.

Na primeira sessão com Letícia, ofereci tecidos de várias texturas e tamanhos, como chita, voal, algodão, linho, veludo, cotelê e o tecido "Pikler",

mentionado na citação, cada um com medidas variadas. Pendurei os tecidos no móvel de cano PVC e, após ela explorar, organizei alguns ao seu redor, deixando-os elevados, mas ainda ao alcance dela. Também brinquei de "Cadê? Achou!" usando o tecido para cobrir meu rosto e, em seguida, o rosto dela, despertando sua curiosidade e interação.

As interações com esse material foram mais constantes, pois esse espaço foi algo permanente para a sua exploração também nos planejamentos de contextos. A figura 16 ilustra um momento de exploração de Letícia com os tecidos, seus olhos brilhavam de tanta empolgação com aqueles tecidos, sentido as diferentes texturas.

Figura 16: Mini-história da primeira sessão da Letícia.



A DANÇA DAS TEXTURAS

Embaixo de um céu de cores mil,
Letícia sorri, encantada, sutil.
Tecidos pendurados, um mundo a explorar,
Texturas que dançam, prontas para tocar.

Com as mãos pequeninas, ela vai sentir,
Cada suave toque, um novo descobrir.
Sussurros de seda, algodão a brincar,
Na mágica jornada, seu riso a ecoar.

Cores que brilham como estrelas no céu,
A cada movimento, um novo véu.
Letícia deitada, em seu mundo encantado,
Sentindo o carinho do tecido amado.

Mini-história "A dança das texturas" - 01.10.2024
Fotografia e texto: Kailane Leidens da Cruz - Orientação: Flávia Burdzinski de Souza
Criança: Letícia Bento de Moura (6m) - Escola de Educação Infantil Girassol - Erechim/RS

Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Durante o período de observação, percebi que Letícia sentia necessidade de levar objetos à boca e mordê-los, aparentemente por causa da coceira nas gengivas. Por isso, a segunda sessão foi dedicada a explorar diferentes mordedores. Escolhi uma variedade de mordedores de tamanhos e texturas diversas, que fossem fáceis para ela segurar e passar os dedos pelo meio. Coloquei-os ao redor de sua cabeça, incentivando-a a virar a cabeça e o corpo para alcançá-los, ela escolheu um e passou a maior parte do tempo descobrindo ele. Essa investigação é representada na Figura 17.

Figura 17: Mini-história da segunda sessão da Letícia.



EXPLORANDO TEXTURAS

Letícia, em meio a vários mordedores de brinquedo, avistou um que as cores e o formato chamou sua atenção. Letícia vira sua cabeça para o lado que estava o mordedor, observa atentamente ele após, impulsiona o seu corpo para o lado tentando alcançá-lo, com muito esforço e determinação, ela alcançou o brinquedo. Assim que suas mãos tocaram o brinquedo, percebeu que tinham duas texturas diferentes, uma emborrachada mais firme e outra mais macia de tecido. Letícia começou a explorar o mordedor, mordida-o incansavelmente, parava um pouco para observá-lo em sua mão e após mordida novamente.

Mini-história "Explorando texturas" - 03.10.2024
Fotografia e texto: Kailane Leidens da Cruz
Orientação: Flávia Burdzinski de Souza
Criança: Letícia Bento de Moura (6m)
Escola de Educação Infantil Girassol - Erechim/RS

Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

A terceira sessão foi dedicada a parlendas e músicas que incluíam toques no corpo, ampliando o repertório musical de Letícia e incentivando sua interação com a linguagem oral através da música. Sentei-me em frente a ela, que estava deitada me observando, e, enquanto cantava, fazia também os gestos correspondentes. O que mais me marcou foram as gargalhadas de Letícia, que respondia com alegria a cada movimento e melodia.

Figura 18: Fotografia da terceira sessão da Letícia.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Para a última sessão, convidei Letícia com a frase: “Vamos ouvir uma história, Letícia?”. Enquanto estava deitada ao seu lado, contei a história “Baleia na banheira” de Susanne Straber, segurando o livro em mãos. Letícia prestou atenção em cada detalhe e até “ajudou” a segurar o livro, demonstrando seu envolvimento e interesse.

Figura 19: Fotografia da última sessão da Letícia.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica, 2024.

Ao realizar a descrição dos planejamentos de contexto e sessão do estágio, percebo o quanto foi necessário apostar na potência dos bebês para organizar um cotidiano que acolhe e respeita as especificidades da faixa etária de cinco meses a um ano e seis meses. O planejar para os bebês exige um olhar sensível, capaz de transformar os momentos de rotina e brincadeiras com materiais simples, como caixas e tecidos, em experiências repletas de descobertas. Assim, ao colocar os bebês no centro do planejamento estamos os respeitando e valorizando cada potencialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS- ENTRE TEMPOS, AFETOS E INFÂNCIAS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso permitiu um mergulho sensível na complexidade que envolve a docência e o planejamento pedagógico com bebês. Longe de ser um mero encerramento de etapa acadêmica, este percurso representou um movimento de ruptura interna com resquícios de uma formação tradicional adultocêntrica, consolidando a urgência de dar visibilidade e centralidade aos bebês como sujeitos ativos, competentes e produtores de cultura no espaço da creche.

Ao responder à pergunta central desta investigação que buscou compreender de que maneira organizar um planejamento que respeite os direitos, as necessidades e as potencialidades dos bebês na Educação Infantil, as evidências bibliográficas e a documentação do estágio no Berçário I demonstraram que a resposta não reside na ideia de construir um currículo preestabelecidos ou organizado em atividades mecânicas e sem sentido. Pelo contrário, ao entender que o currículo da Educação Infantil é um conjunto de práticas que acolhe todas as experiências das crianças (Brasil, 2009), o planejamento legítimo para e com os bebês estrutura-se a partir da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, sustentando-se na estruturação intencional de contextos, materialidades e na observação crítica e criativa, conforme as DCNEI mencionam (Brasil, 2009), de suas ações corporais, expressões e interações no cotidiano.

A imersão no estágio por meio da temática “Os bebês e as caixas”, funcionou como a materialização desse princípio pedagógico. A pesquisa dos bebês com as caixas de papelão, transparentes e de madeira revelou a potência do pensamento heurístico (Goldschmied e Jackson, 2006), demonstrando que os pequenos utilizam o corpo inteiro como ferramenta de investigação do espaço e dos objetos. Ver o empenho de cada bebê em testar os limites físicos e tentar se encaixar dentro das materialidades evidenciou que a brincadeira livre não é um tempo de espera ou mero passatempo, mas sim a linguagem primordial pela qual o conhecimento é edificado.

Dessa forma, organizar o planejamento de sessão e de contexto na creche significa, antes de tudo, abrir mão do controle absoluto do adulto para aprender a ler os sinais emitidos por eles. Significa compreender que momentos cotidianos como a hora do sono, da alimentação e o "momento aconchegante" da hora do mama

possuem idêntico valor pedagógico às propostas de exploração de materiais não estruturados. Para que o planejamento aconteça com os bebês, a escuta sensível deve se sobrepôr à pressa produtivista do tempo adulto, conforme os pressupostos da abordagem pikler descritos no capítulo 3.1 evidenciam.

Sob a perspectiva da minha identidade profissional, vivenciar este estágio concomitante à minha atuação na coordenação pedagógica provocou uma relação direta entre conhecimento teórico e prático. Essa dupla inserção no campo ratificou a necessidade de defender, junto ao corpo docente, um cotidiano escolar com tempos desacelerados, onde os bebês possam exercer sua agência através do movimento livre, da autonomia e da construção de vínculos seguros, coadunando com os preceitos da abordagem Pikler investigados nesta pesquisa. Ficou evidente que o papel da coordenação é justamente assegurar as condições políticas e institucionais para que as professoras confiem nas competências dos bebês e sustentem seus direitos de aprendizagem no presente.

Conclui-se, portanto, que planejar para e com os bebês na creche é um ato eminentemente ético e de resistência pedagógica contra a antecipação de etapas e o olhar puramente preparatório para o futuro. Conforme assevera o Referencial Curricular Gaúcho, quando destaca que as crianças são seres do presente, que merecem cuidado e atenção (Rio Grande do Sul, 2018).

Dessa forma, este estudo não tem a pretensão de esgotar as discussões acerca da docência com bebês, mas sim o propósito de fomentar novas inquietações e encorajar os profissionais da Educação Infantil a manterem vivas suas “orelhas verdes”. Espera-se que a documentação, os registros e as narrativas aqui partilhados sirvam de rastro e inspiração para que as creches se consolidem de fato como espaços públicos de garantia de direitos, onde seja assegurado aos bebês o privilégio de viver uma infância leve, autônoma, inventiva e inteiramente respeitada na sua dignidade humana.

Mais do que uma metáfora pedagógica, continuar cultivando essa "orelha verde" é um compromisso ético e diário de escuta ao que não é dito por palavras, mas pelo corpo, pelo choro, pelo silêncio e pelo riso dos bebês. É a recusa em se deixar ensurdecer pelas engrenagens do adultocentrismo, mantendo viva a sensibilidade infindável da infância, tal como poetizou Gianni Rodari em “O Homem da Orelha Verde”:

“Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficará verdinha

Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender

Ouçó a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.”

Que a docência e a coordenação na Educação Infantil nunca percam essa capacidade de escuta. Que saibamos, portanto, envelhecer sem jamais perder a cor e a potência de nossas orelhas verdes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Almedina Brasil, 2011.
- BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da Infância. In: GESTRADO - GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pedagogia-da-infancia/>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2008.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, de 11 de novembro de 2009**: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 fev. 2026.
- CHOKLER, Myrtha Hebe. **Os organizadores do desenvolvimento psicomotor**: do nascimento aos três anos. Tradução de Gilda Montoro. São Paulo: Grupo de Estudos Pikler-Lóczy Brasil, 2012.
- CUNHA, S. R. V. Um pouco além das decorações das salas de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 135-144, jan./jun. 2005.
- DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. **A educação infantil do nascimento aos três anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Katia de Albuquerque. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERREIRA, M. D.; SILVA, E. O. da; LAGE, L. L. de L. Os bebês e a creche: reflexões sobre o direito à qualidade das interações. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 2, 2020.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche**: recursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI. 2. ed. Porto Alegre: Editora Diálogos Embalados e OBECI, 2023. Acesso em: 03 abr. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, S. **Por entre as redes**: infância, educação e direitos. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LIPPI, E. A.; FUSSINGER, N.; LOPES, V. B. O bebê e suas linguagens: interações e aprendizagens na creche. In: SOUZA, F. B; SANTOS, G. M. **Saberes da docência para a educação infantil**: entre reflexões teóricas, poesias e crônicas. São Carlos: Pedro & João, 2024. p. 31-52.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski; VARGAS, Gardia Maria (org.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Evania; NEZ, Egeslaine de (org.). **O Estado do Conhecimento**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

NETO, O. C. O trabalho de campo como discovery e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A creche no Brasil**: mapeamento de uma trajetória. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./jun. 1988.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1959.

OSTETTO, Luciana. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1f2kMg_hlAmKAzspsz-96YbVMgPde38E5. Acesso em: 08 abr. 2026.

PASCHOAL, J.; MACHADO, M. C. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade: o desenvolvimento da motricidade global**. Tradução de Tereza Maria Albuquerque. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. **Documento Orientador do Território Municipal de Erechim – Educação Infantil (DOTMEEI)**. Erechim: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/uploads/paginas/32fe58eb0e2877e4dbe51c41cc24f3ea.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**, v. 1. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/referencial-curricular-gaucha>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SARMENTO, M. J. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. Braga: Centro de Investigação em Ciências da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003.

SOUZA, F. B. de; NOGUEIRA, G. M. Verbete do livro *Ética e Docência*, Volume 1. In: **Ética e Docência**, Volume 1. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo (UPF), [s.d.]. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/etica_e_docencia_ebook.pdf. Acesso em: 18 fev. 2026.

TEIXEIRA, N. F. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

ANEXO A

ANEXO 1 - MODELO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E NOME DA ESCOLA



DECLARAÇÃO DE USO DE NOME E IMAGENS DO ESPAÇO ESCOLAR

Eu,

_____,
(nacionalidade), _____ (estado civil),
inscrito(a) no CPF sob o
nº _____, residente no
endereço

_____, no município
_____/RS (cidade/estado), RESPONSÁVEL
pela instituição

_____, AUTORIZO o uso do
nome da instituição – acima citado – e de imagens dos espaços e
materiais escolares, que abrangem as produções de crianças, fotografias
e vídeos, a serem utilizados no material de trabalho do *Estágio em
Educação Infantil*, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da
Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim, realizado no segundo
semestre de 2024, pela professora/estagiária

_____. A presente autorização é concedida a título
gratuito e abrange o uso do nome da escola acima mencionado e de
imagens do espaço escolar, com o fim específico de publicação de
conteúdo pedagógico (incluindo a organização de relatórios de estágio,
trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos), em todo
território nacional e internacional, sem qualquer ônus para a instituição
e em caráter definitivo.

*Por esta ser a expressão da minha vontade,
declaro que AUTORIZO o uso do nome e das imagens do espaço
escolar da instituição acima mencionada,
sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos conexos a
sua imagem e, portanto, assino a presente autorização:*

Assinatura e carimbo da direção ou responsável legal da escola

_____, ____ de _____ de
2024.

Escola:

Estagiária

(o):

ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E NOME (CRIANÇAS/PAIS)



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E NOME

A _____ criança:

_____,
 _____ (nacionalidade), menor, neste ato está devidamente representada por seu(sua) responsável legal:

_____ (nome do pai ou da mãe), inscrito no CPF nº _____, que AUTORIZA o uso de seu nome – acima citado – e de sua imagem, em produções, fotografias e vídeos, a serem utilizados no material de trabalho do *Estágio em Educação Infantil*, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *Campus Erechim*, realizado no segundo semestre de 2024, pela professora/estagiária

_____. A presente autorização é concedida a título gratuito e abrange o uso do nome da criança acima mencionada e de sua imagem, com o fim específico de publicação de conteúdo pedagógico (incluindo a organização de relatórios de estágio, trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos), em todo território nacional e internacional, sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo.

*Por esta ser a expressão da minha vontade,
 declaro que **AUTORIZO** o uso do nome e da imagem da criança
 acima mencionada,
 sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos conexos a sua
 imagem ou identidade e, portanto, assino a presente autorização:*

 (Assinatura do responsável)

Erechim-RS, _____ de _____ de 2024.

ANEXO 3 - ADULTOS ESCOLA (REGENTE/AUXILIAR);



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E NOME

Eu

 _____ (nome),
 _____ (nacionalidade),
 _____ (estado civil), inscrito no CPF
 nº _____, AUTORIZO o uso do
 meu nome - acima citado - e da minha imagem, em produções,
 fotografias e vídeos, a serem utilizados no material de trabalho do
Estágio em Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da
 Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *Campus Erechim*,
 realizado no segundo semestre de 2024, pela professora/estagiária

_____. A presente autorização é concedida a título
 gratuito e abrange o uso do nome do sujeito acima mencionado e de
 sua imagem, com o fim específico de publicação de conteúdo
 pedagógico (incluindo a organização de relatórios de estágio,
 trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos), em todo
 território nacional e internacional, sem qualquer ônus e em caráter
 definitivo.

*Por esta ser a expressão da minha vontade,
 declaro que **AUTORIZO o uso do meu nome e imagem**,
 sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos conexos a sua
 imagem ou identidade e, portanto, assino a presente autorização:*

 (Assinatura do responsável)

Erechim-RS, _____ de _____ de 2024.