

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA CRECHE: O QUE AS CRIANÇAS
EXPRESSAM EM SUAS VIVÊNCIAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Diolinda Franciele Winterhalter

Santa Maria, RS, Brasil

2015

AS ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CRECHE: O QUE AS CRIANÇAS EXPRESSAM EM SUAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Diolinda Franciele Winterhalter

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Winterhalter, Diolinda Franciele
As especificidades das práticas educativas na creche:
o que as crianças expressam em suas vivências na educação
infantil? / Diolinda Franciele Winterhalter.-2015.
207 p.; 30cm

Orientadora: Cleonice Maria Tomazzetti
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2015

1. Bebês e crianças pequenas 2. Especificidade das
práticas educativas na creche 3. Educação Infantil 4.
Currículo I. Tomazzetti, Cleonice Maria II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Diolinda Franciele Winterhalter. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: francielewinterhalter@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**AS ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CRECHE:
O QUE AS CRIANÇAS EXPRESSAM EM SUAS VIVÊNCIAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL?**

elaborada por
Diolinda Franciele Winterhalter

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

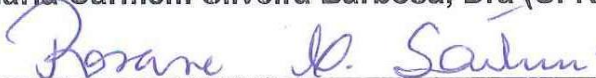
COMISSÃO EXAMINADORA:



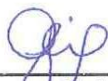
Cleonice Maria Tomazzetti, Dra.
(Presidente/orientadora)



Maria Carmem Silveira Barbosa, Dra (UFRGS)



Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)



Graziela Escandiel de Lima, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 25 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Às crianças, pelo encantamento que proporcionam em seus modos de ser e agir, despertando em nós; adultos educadores, a vontade de compreendê-las em suas explorações e descobertas.

À EMEI “das Cores”, pela disponibilidade com que me recepcionou, possibilitando, assim, o desenvolvimento deste estudo e também a continuidade de minha formação como pesquisadora e Pedagoga.

Aos e bebês e crianças pequenas da EMEI “das Cores”, pela receptividade e carinho com que me acolheram em seus espaços, permitindo que eu con(vivesse) parte de seus cotidianos e, assim, percebesse e também descobrisse suas necessidades expressadas por meio de gestos, olhares, sorrisos, balbucios, falas – suas linguagens.

Às adultas; professoras, professora-estagiária e estagiárias dos Berçários manhã na EMEI “das Cores”, por permitirem e acolherem a minha presença, partilhando comigo seus saberes, atuações e experiências cotidianas junto às crianças.

À minha orientadora, profe Cleo, por estar comigo em mais um desafio de pesquisar para compreender. Obrigada pela tranquilidade que me passou; quando aflita, busquei sua sabedoria e amparo. Por fazer parte de meu processo formativo nestes sete anos, por acreditar na potencialidade dos projetos e, sobretudo, por me ajudar a tornar este sonho possível!

Aos colegas de mestrado, pelas trocas de conhecimentos e partilha de ideias. Àqueles que vieram antes, no grupo, abrindo caminhos e mostrando que sim, iniciar e chegar ao final era possível e, com isso, serviram de exemplo. Neste caso, em especial à **Bruna Rigo** (*in memoriam*) por tudo o que me deixou de ensinamento no período em que pudemos conviver. Obrigada por ter me mostrado o quanto é maravilhoso auxiliar as crianças a se desenvolver, a explorar o mundo, a perceber e experimentar as coisas. Você me fez notar o quanto é lindo ver suas primeiras experiências, suas primeiras descobertas. Você me fez admirar e amar tudo isso que se vivencia no universo da Educação Infantil, muito obrigada! Também agradeço aos atuais colegas, amigos e companheiros, dentre estes, à **Juliana** e ao **Fernando**, por estarem comigo desde o início do curso, pelas risadas, pela partilha de experiências, pelas muitas vezes em que nos apoiamos e, juntos, tomamos coragem de ir adiante.

À professora Graziela, profe Grazi, assim como a profe Cleo, por fazer parte de meu processo formativo desde o início. Por ter sido também uma das principais encorajadoras que, desafiando-me, fez com que eu chegasse até aqui. Agradeço também pelas ricas oportunidades de aprendizagem que me proporcionou, nos diferentes momentos formativos em que nos encontramos, ainda mais intensos nos últimos semestres, não só com a docência orientada e o PIBID, mas com nossas conversas sobre a pesquisa, os livros emprestados, o seu cuidado e carinho ao me ouvir sobre as novas decisões. Isso tudo foi grandioso e fundamental, obrigada por ser tão especial!

À professora Rosane, por estar conosco em mais este momento de aprendizagem, brindando-nos com suas valiosas contribuições. Por seus esforços em se fazer presente e, por suas incansáveis motivações, em aula, fazendo com que nós, alunas, percebêssemos a importância de estudar, dedicar-se e acreditar que se pode ir sempre além das dificuldades que nos são impostas nos contextos de ensino e aprendizagem.

À professora Maria Carmem Barbosa, a Lica, como agora tenho coragem de chamar, pois já não é apenas uma fonte de inspiração com seu olhar e produções sobre os bebês e crianças pequenas, o que a tornou referência neste estudo, mas também alguém especial que esteve conosco, auxiliando a pensar o desenvolvimento desta pesquisa, presenteando-nos com sua participação e, desse modo, qualificando imensamente aquilo a que nos propusemos.

Aos demais professores que fizeram parte de meu processo formativo e, de uma forma ou outra, contribuíram com diálogos, experiências e conhecimentos.

À CAPES, pelas bolsas de estudo concedidas e com isso, a oportunidade de me dedicar inteiramente a esta pesquisa.

Ao Sr. Fumagalli, pelo empenho e precisão com que me auxiliou a ilustrar os contextos observados durante este estudo.

Por fim, mas não menos importante, ao meu esposo Rodrigo, pelos anos de companheirismo, incentivo e encorajamento. Pela confiança em minha capacidade e crença de que seria possível, desde o início. Obrigada por todos os mates que nos preparou e serviu, enquanto eu estava entre os livros e o computador; por todas as vezes em que me esperou, quando lhe disse: "falta só mais esse parágrafo!", embora já tivesse lhe dito isso horas antes; por compreender o quanto este estudo era necessário e importante. Obrigada pela paciência e perseverança nesta longa espera. Obrigada por me apoiar todos os dias.... Sei que não foi fácil, mas, isso tudo, auxiliou-nos a chegarmos, juntos, até aqui e, a vencermos mais esta etapa.

[...] é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos *com* ele e *com* outros.

(Paulo Freire)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AS ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CRECHE: O QUE AS CRIANÇAS EXPRESSAM EM SUAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

AUTORA: DIOLINDA FRANCCIELE WINTERHALTER
ORIENTADORA: CLEONICE MARIA TOMAZZETTI
Santa Maria, 25 de agosto de 2015.

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas a partir do que eles expressam por meio de diferentes linguagens, tendo em vista os apontamentos da política educacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - enquanto referência para a proposta curricular. Em específico, a pesquisa visou observar modos de interação cotidianos desenvolvidos entre crianças e educadoras, crianças e crianças de zero a três anos, crianças e o ambiente coletivo institucional em uma Escola Municipal de Educação Infantil; analisar práticas educativas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas. A partir disso, buscou-se identificar especificidades para as práticas educativas conforme as necessidades/desejos expressados pelos bebês e crianças pequenas por meio de diferentes linguagens. Amparada no referencial teórico da Pedagogia da Infância e autores que se propõem a pensar a Educação nos primeiros anos de vida em perspectiva contemporânea, como Oliveira-Formosinho (2007; 2013); Richter e Barbosa (2010); Oliveira (2010); Barbosa (2010) propôs-se a inserção em duas turmas de berçário por meio da observação participante e do método da pesquisa-intervenção. Foram utilizados o registro em diário de campo e a filmagem de vivências do cotidiano como instrumentos de produção de dados, cuja análise foi realizada no decorrer de toda a pesquisa. Como resultados deste estudo, apresentam-se: as especificidades de práticas sociais como alimentação, higiene pessoal e sono produzidas como práticas educativas na indissociabilidade do educar e cuidar bebês e crianças pequenas; as características e as funções docentes de atenção às diferentes linguagens, planejamento, organização dos espaços, mediação das interações e brincadeiras como especificidade do trabalho das/os professoras/es de bebês e crianças pequenas; e a especificidade dos espaços e ambientes para bebês e crianças pequenas na Educação Infantil como oportunidade de intervenções diretas com as crianças, a organização de diferentes espaços e exploração de diferentes objetos para interações e brincadeiras.

Palavras-chave: Bebês e crianças pequenas. Especificidade das práticas educativas na creche. Educação Infantil. Currículo.

ABSTRACT

Masters dissertation
Program of Graduate Studies in Education
Federal University of Santa Maria

THE SPECIFIC PRACTICES IN EDUCATIONAL DAY CARE: WHAT THE EXPRESS CHILDREN IN THEIR EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION?

AUTHOR: DIOLINDA FRANCCIELE WINTERHALTER
GUIDANCE: CLEONICE MARIA TOMAZZETTI
Santa Maria, August 25, 2015.

The main goal of this dissertation is to understand the peculiarities of educational practices with infants and young children from what they express through different languages, considering the registers of the educational policy, National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education - DCNEI as curricular proposal reference. Specifically, the research focused in observing day to day ways of interaction between children and educators, children and children from birth to three years old, children and the institutional collective environment in a Municipal School of Early Childhood Education; analyze educational practices developed with infants and young children; and from this, it was sought out to identify specificities for educational practices according to the needs / desires expressed by infants and young children through the different languages. Supported by the theoretical framework of childhood pedagogy and by authors who propose to think about education in the early years of life in a contemporary perspective such as Oliveira-Formosinho (2007; 2013); Richter and Barbosa (2010); Oliveira (2010); Barbosa (2010) proposed the insertion of two nursery classes, through participant observation and research-intervention method. Field diary register and day to day experience filmings were used as data production tools, in which analysis was performed throughout all the research. As the results of this study, we present the peculiarities of social practices such as eating, personal hygiene and sleep produced as educational practices in the indissociability of educating and taking care of babies and young children, the characteristics and the teaching roles as paying attention to the different languages, planning, organization of spaces, mediation of interactions and games such as specificity of the work / teachers / infants and young children; and specificity of spaces and environments for babies and small children in kindergarten as an opportunity of direct interventions with children, the organization of different spaces and discovery of different objects for interaction and games.

Keywords: Babies and young children. Specificity of educational practices in the day care center. Childhood education. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atendimento das crianças nas turmas por idade	35
Quadro 2 – Síntese dos sujeitos da pesquisa	37
Quadro 3 – Representação dos espaços na sala do Berçário I.....	38
Quadro 4 – Representação dos espaços na sala do Berçário II.....	39
Quadro 5 – Matriz paradigmática da pesquisa com bebês e crianças pequenas	44
Quadro 6 – Roteiro de Diálogo Formativo Berçário II - Professora e estagiárias.....	67
Quadro 7 – Roteiro de Diálogo Formativo Berçário I - Professora, professora- estagiária e estagiária	68
Quadro 8 – Roteiro de Diálogo Formativo - Equipe diretiva	72
Quadro 9 – Resumo das atividades desenvolvidas no campo de pesquisa	72

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Pesquisa de “Estado do Conhecimento” sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto das creches: um levantamento de produções atuais.....	199
Apêndice B – Termo de Confidencialidade - TC.....	202
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Pais/responsáveis pelas crianças	203
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Professoras.....	206

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1.1 De onde venho? Quem sou?	21
1.1.2 Educação Infantil: a oportunidade de (re) conhecer e aprender com adultos e crianças.....	23
1.2 Contexto da pergunta: como perceber as necessidades expressadas pelas crianças de zero a três anos em suas vivências na Educação Infantil e, com isso, compreender as especificidades das práticas educativas na creche?	28
1.2.1 Questões	29
1.2.2 Problema/Pergunta-síntese	29
1.2.3 Objetivo geral	29
1.2.4 Objetivos específicos.....	30
1.3 Contexto da resposta: o olhar voltado para as vivências dos bebês e crianças pequenas na Educação Infantil - o lugar e os sujeitos com quem dialogar	32
1.3.1 O contexto, o campo empírico, os grupos e os sujeitos com quem interagir, dialogar e, a partir disso, compreender.	32
2 AS TRAJETÓRIAS POR ONDE PERPASSARAM AS EXPERIÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS DA PESQUISADORA PARA QUE O CAMINHO METODOLÓGICO FOSSE CONSTITUÍDO.	41
2.1 Matriz paradigmática da pesquisa na creche: organizando a lógica na relação dialética entre crianças, educadoras e o ambiente coletivo.	42
2.2 Pesquisa em Educação Infantil: uma abordagem qualitativa com observação participante.....	44
2.3 Primeira fase da produção dos dados: a observação participante, as notas em diário de campo e os registros fílmicos.	47
2.3.1 A inserção no campo de pesquisa, a coleta de informações, a produção dos dados com a observação participante e algumas intervenções.....	50
2.4 Segunda fase de produção dos dados: o método da pesquisa intervenção e as intervenções indiretas e diretas com adultas e crianças.....	57
2.4.1 Pesquisa-intervenção: as particularidades deste método e da pesquisa com os bebês e crianças pequenas.....	58
2.4.2 Intervenções diretas com as adultas; educadoras e, com as crianças	65
3 ANALISANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: OS CONTEXTOS VIVENCIADOS NA ESCOLA “DAS CORES”	75
3.1 Práticas educativas na creche: o olhar para as interações e expressões produzidas pelos bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos institucionalizados.....	77
3.1.1 A afirmação da Educação Infantil na educação brasileira: do histórico a perspectiva atual nas propostas pedagógicas para crianças	78
3.1.2. Políticas públicas e educacionais para a Educação Infantil: o atual se constrói pelo histórico, o político e o social.	84

3.1.3	A perspectiva pedagógica atual para a Educação Infantil: os pressupostos teóricos e político-educacionais que orientam as propostas curriculares e práticas educativas com os bebês e crianças pequenas na creche	89
3.2	Categorias de análise da pesquisa com bebês e crianças pequenas: o olhar atento às vivências produzidas no cotidiano da creche	145
3.2.1	As DCNEI e o currículo na Educação Infantil	145
3.2.2	O cuidado e educação de bebês e crianças pequenas na creche.....	149
3.2.3	Interações e brincadeiras entre: crianças e adultas, crianças e crianças, crianças e o ambiente coletivo	153
4	IDENTIFICANDO ESPECIFICIDADES PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	159
4.1	A especificidade dos espaços e ambientes para bebês e crianças pequenas na Educação Infantil.....	162
4.1.1	Intervenções diretas com as crianças: a oportunidade de propor a organização de diferentes espaços e exploração de diferentes objetos para interações e brincadeiras	167
4.2	A especificidade das práticas sociais de interagir no coletivo: alimentação, higiene pessoal e sono produzidas na indissociabilidade do educar e cuidar bebês e crianças em espaços educacionais institucionalizados	173
4.3	A especificidade dos professores de bebês e crianças pequenas: as características e as funções docentes de atenção às diferentes linguagens, planejamento, organização dos espaços, mediação das interações e brincadeiras	176
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICES	197

INTRODUÇÃO

1.1 De onde venho? Quem sou?

Nasci no interior do estado do Rio Grande do Sul, em Rio Pardo. Cidade pequena, de vida simples e, como a maioria das cidades do interior nos anos 80 e 90, com poucas oportunidades de estudo. Filha de servidor público e de uma mulher que se dedicou, exclusivamente, à educação dos filhos, meu irmão mais velho e eu. Vivi os primeiros anos de minha infância quase que exclusivamente no convívio da família, vizinhos e amigos. Neste período da vida, pelo que me recordo, as brincadeiras eram mais restritas ao pátio de casa e, principalmente, com as bonecas que decoravam meu quarto.

Lembro-me que fazia muitos pedidos à minha mãe para ir à escola, o que é reforçado quando hoje conversamos sobre o assunto. Ela, então, repete minha fala: *“mãe, por favor, me bota no colégio?”*. Isto ocorreu até que, com seis anos de idade, ingressei no Jardim de Infância da escola próxima à minha casa. Uma escola grande, espaçosa, repleta de árvores, gramados, campos de futebol e é claro, pracinha com brinquedos. Bem, meu universo se ampliou um pouco: veio o convívio com outras crianças e com a professora em um novo espaço.

Desta fase, lembro-me do encantamento com as mesinhas adaptadas para nosso tamanho, do uso do avental xadrez, de quando, deslumbrada com um pote cheio de tesouras, escolhi para mim logo a que achei a mais bonita (um elefantinho cor de rosa) sem saber que, cada um já tinha a sua, com seu nome e aquela, não era a minha. Identifico aqui, a aprendizagem da convivência no contexto coletivo infantil. Recordo-me também das brincadeiras nos balanços, nas gangorras, na “casinha” que havia em um pátio fechado só para nós, as crianças menores, dos piqueniques, dos passeios no “Parque de Exposições” e a ida ao zoológico em São Leopoldo - RS.

Isto tudo me faz refletir sobre a importância da organização dos espaços, de modo a atender as necessidades das crianças, questões que, certamente, não se vivencia no contexto doméstico. Fui crescendo, mas continuei naquela escola até concluir o Ensino Fundamental – chamado de primeiro grau naquela época. Neste período, as amizades iniciadas lá no Jardim de Infância se consolidaram, pois

seguimos quase todos juntos. Em relação à escola, a qual a partir daquele momento era possível explorar em sua totalidade, lembro também de espaços reservados para aulas de técnicas agrícolas e comerciais, cujas salas tinham características e materiais específicos, como instrumentos para lidar na terra e também mesas enormes, com gavetas, que lembravam mais escritórios do que salas de aula, mas, hoje, entendo que faziam parte de um contexto e currículo escolar de outro momento na história da educação.

Lembranças que, atualmente, revivo na escola em que trabalho, pois o espaço físico e o mobiliário se aproximam em várias semelhanças, o que para mim, é curioso e faz com que, de certa forma, eu reviva minha infância escolar todos os dias. Daquele tempo, além da sala diferente, herdamos também o “clube da árvore”, um espaço com horta, parreira e árvores. Este era um dos locais preferidos para as brincadeiras de “casinha” que seguiram por esta fase de minha vida até serem substituídas por jogos de vôlei, futebol e, principalmente, handebol.

Nestas vivências, ficaram marcados o gosto e felicidade por estar na escola, a admiração pelas professoras e o compromisso imposto pela família de estudar e ter boas notas, o que me fazia não querer faltar às aulas. Ao concluir o Ensino Fundamental, foi preciso mudar de escola, pois aquela não oferecia o Ensino Médio. Neste momento, além da mudança de espaço físico escolar, veio a constituição de um novo grupo, novos colegas, novos professores em uma escola no centro da cidade, com prédio grande, mas sem o espaço, sem os campos e as árvores, o que me causou estranhamento.

As coisas se reorganizaram, encontrei velhos e também fiz novos amigos. Já adolescente, senti vontade e também necessidade de trabalhar. Assim, aos 16 anos, dei início à minha vida profissional. No entanto, meu encontro com a docência viria somente mais tarde, aos 23 anos, quando, após viver várias experiências profissionais, finalmente, encontrei-me como Pedagoga.

Porém, esse encontro demorou a ocorrer e se deu, quando não mais suportei vivenciar o confronto entre as leituras e estudos realizados no curso de graduação em Pedagogia e o que eu vivia no cotidiano da loja em que trabalhava. Assim, já não queria experimentar coisas tão distintas, mas, ao contrário, desejava aproximar teoria e prática para compreender, realmente, o que era ser uma Pedagoga.

Não suportando mais viver aquela inconsistência de minha formação, busquei uma forma de me inserir, já na condição de aprendiz da profissão docente, em uma

escola. Em Santa Maria - RS, algumas instituições firmam convênios com escolas e Universidades, as quais encaminham acadêmicos para bolsas remuneradas em troca da prestação de serviço equivalente ao curso de formação que estão cursando. Após entrevistas em algumas “escolinhas de Educação Infantil”, fui chamada para trabalhar no então, Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo¹.

E foi assim que dei início ao meu encontro com a Educação Infantil, o que eu não sabia é que seria “amor à primeira vista”. No ano de 2009, começava então, um novo movimento em minha vida: eu me transformaria em uma Pedagoga.

1.1.2 Educação Infantil: a oportunidade de (re) conhecer e aprender com adultos e crianças

A atuação em uma turma de Maternal I, com crianças de dois a três anos, foi minha primeira experiência na Educação Infantil. O fato de estar naquele espaço colorido, com mobiliários em miniatura, brinquedos, livros, jogos e o contato com as crianças me encantou. O convívio diário com os sujeitos grandes e pequenos foi me mostrando um pouco de todo aquele universo cativante e, potencialmente, oportunizou compreender o que faz uma Pedagoga.

Aos poucos, fui conseguindo construir relações entre as disciplinas do curso de Pedagogia e o que eu vivenciava enquanto estava na escola. Fui, com isso, percebendo as particularidades das crianças, o que elas faziam e o que nós, na condição de educadores, deveríamos fazer em nossas práticas pedagógicas. Com o auxílio da professora referência e também, inspirada em sua atuação, a qual era sustentada em intensa afetividade e dedicação, pude ir acompanhando tanto as demandas profissionais de observação, planejamento, registro e avaliação, quanto a percepção de que as crianças pequenas têm necessidades de colo, alimentação, sono, carinho e atenção.

Também identifiquei a necessidade de que, enquanto professores de Educação Infantil, ajudemos e ensinemos as crianças a se alimentar de modo autônomo, a realizar práticas de higiene e cuidado corporal tais como: trocar fraldas, tomar banho, pentear o cabelo, vestir-se e muitas outras. Compreendi isto tudo

¹ Escola de Educação Infantil, sediada no campus da UFSM que, até o ano de 2011, funcionava por meio de projeto de extensão conveniado ao Centro de Educação da Universidade e que, atualmente, é uma Unidade Federal de Educação Infantil.

como educação e cuidado, que é de responsabilidade do professor de crianças pequenas, o que vai ao encontro da proposta de indissociabilidade entre o “cuidar e o educar” na Educação Infantil.

Ainda nesta primeira experiência na Educação Infantil pude conhecer, como mãe de uma das crianças, aquela que, anos depois, seria um dos principais sujeitos em meu processo de formação continuada, Cleonice Maria Tomazzetti, minha professora orientadora em duas pesquisas que viriam a ser desenvolvidas. O convívio naquele grupo fez, então, com que eu passasse a admirar algumas pessoas e também, a alimentar novos sonhos, dentre eles, o de cursar Mestrado em Educação.

No ano seguinte, em 2010, continuei minha atuação na mesma escola, agora com crianças maiores, na época com idades entre cinco e seis anos, ou seja, uma turma de pré-escola. Com isso, vieram novas e desafiadoras aprendizagens em relação às necessidades das crianças e às especificidades das práticas educativas. Nesta experiência, compreendi que, se com as crianças menores era preciso um acompanhamento muito próximo que apontasse caminhos e mostrasse, muitas vezes, o como fazer de uma primeira experiência, com os maiores era preciso encorajá-los a realizar as experiências já conhecidas com autonomia e, em busca de novos desafios, o que, hoje, entendo como particularidades que permeiam os diferentes contextos de aprendizagem vividos na Educação Infantil; e essas particularidades já, naquele tempo, começaram a me intrigar.

Nos dois anos seguintes, permaneci inserida e atuando na escola em turmas de crianças com idades entre um e três anos – as Turmas de Integração. Período em que o olhar para as especificidades das crianças ficou cada vez mais interessante e envolvente. Porém, a visão que eu tinha era sempre a de uma pessoa que atuava em segundo plano, ou seja, uma auxiliar da professora referência, quem sentia essas diferenças, desde o seu olhar e planejamento para as crianças, até o desenvolvimento de suas práticas.

Foi então que, no segundo semestre do ano de 2011, como estagiária do curso de Pedagogia, pude experimentar a plenitude de tentar contemplar estas especificidades no desafio de, a partir de um olhar atento, observar, perceber interesses e necessidades de aprendizagem, planejar e propor atividades ao encontro disso, bem como acompanhar e auxiliar as crianças no desenvolvimento das mesmas, avaliando-as. Nesse sentido, após evolutivo processo de compreender

o que era a docência e também, estar me construindo como profissional ainda acadêmica do curso de Pedagogia, vivi, pela primeira vez, a intensidade do que é ser Pedagoga.

E foi nesta experiência que ganhou força a curiosidade e inquietação por compreender e tornar científico as especificidades percebidas nas práticas educativas com crianças pequenas. Segundo Freire (2014), a inquietação ante o desconhecido, o desejo de conhecer, de buscar a explicação dos fatos, averiguar e investigar para constatar é o motor do processo do conhecimento.

Notei então que, a partir da proposta de história “O potrinho Percival”, contada em forma de varal, as crianças apresentaram atitudes muito diferentes:

O momento de construção dos cavalos também foi bastante significativo. Enquanto os maiores abusaram da criatividade, colando os pelos, o rabo e a grama para o cavalo comer, os menores exploraram e experimentaram os diferentes espaços e materiais que disponibilizamos (RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2011, p. 108).

Assim, destaco que enquanto as crianças maiores (2 e 3 anos) seguiam em suas construções já com certa organização e estrutura, conforme o que a história tratava, foi possível perceber que as crianças menores (1 a 2 anos) precisavam montar e desmontar o varal exposto na sala, abrir e fechar as embalagens do material não-estruturado disponibilizado, percebendo suas diferentes cores, tamanhos e formas. Enquanto as crianças maiores realizavam colagens, seriando e atribuindo sentido às lãs e gramas, as menores precisavam descobrir o som que fazia amassar o papel utilizado pelos colegas como base para estruturar suas construções e também, o barulho do tubo de cola batendo na mesa.

Assim, foi possível perceber que por meio de várias formas de expressão – gestos, movimentos, sons, ou seja, por meio de diferentes *linguagens*, vivenciamos, neste contexto, diferentes necessidades das crianças que pertencem a um mesmo segmento etário - a creche. E assim, já assumindo um posicionamento de Pedagoga, a questão que se tornou latente foi: como as necessidades de aprendizagem expressadas pelas crianças em idade de creche, por meio de diferentes *linguagens*, são contempladas nas práticas educativas?

Com isso, já tinha ficado claro para mim que são as necessidades das crianças que ditam o ritmo e desenvolvimento das práticas educativas, porém, perguntava-me ainda: será que todos os Pedagogos enxergam isso? Este olhar e

percepção é o que embasa os planejamentos e avaliações dos professores que atuam na Educação Infantil?

Segui adiante com minha atuação na escola. Conclui o estágio na Educação Infantil, fiz o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, construí meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) abordando as contribuições da experiência vivida na Educação Infantil para minha formação docente, o que chamei de *estágio extracurricular*. Este foi outro momento marcante e decisivo em meu processo formativo. Após este momento, conclui o curso de Pedagogia e, em função disso, tive que me afastar da escola, pois não era mais possível manter o vínculo.

No ano seguinte, formada, retornei como professora referência à, agora, reconhecida em nível federal Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e, atuando com crianças de cinco anos, ou seja, uma turma de pré-escola. Sem dúvida, um novo e importante momento de aprendizagem da docência que marcou minha formação, principalmente, pelo fato de ter acompanhado o crescimento daquelas crianças desde quando ingressaram na escola, ainda bebês. Paralelo a isso, vivenciei o curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM), também uma conquista pela qual batalhei e que me oportunizou ampliar o olhar para as questões da educação de modo geral e, sobretudo, para as políticas de Educação Infantil.

Em busca da realização de meu novo sonho, motivada por minha experiência e pela inquietação que ainda me consumia, propus-me a investigar, justamente, as especificidades das práticas educativas na Educação Infantil. Veio então, o meu reencontro com a professora Cleonice, agora como sua orientanda.

Tendo em vista o curso de Especialização em Gestão Educacional ainda em andamento e, as demandas do curso de Mestrado, foi preciso tomar a difícil e dolorida decisão de me afastar das crianças. Esta se sustentou no fato de que, ter que me dividir entre as três atuações poderia comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido junto a elas e que, o meu afastamento era justamente para aprofundar estudos e discussões acerca das práticas na Educação Infantil em busca de produções ao encontro da qualidade destas. Isso tornou-me segura de minha decisão para optar em somente estudar durante o curso de Mestrado.

No desenvolvimento da pesquisa para construção da monografia, como conclusão do curso de especialização, eu e minha orientadora, comum nas duas pesquisas, decidimos fazer um resgate da história da Educação Infantil para as crianças menores de três anos em Santa Maria de modo a compreendê-la em

perspectiva histórica e política. Isso foi fundamental para que eu compreendesse todo o processo de institucionalização desta etapa da educação básica e também, pesquisando com base no paradigma da gestão educacional, fosse possível compreender “A Gestão da Educação Infantil para a criança de zero a três anos no município de Santa Maria - RS²”.

Tal pesquisa permitiu evidenciar então, várias questões ligadas ao atendimento educacional da criança de zero a três anos no município, o que contribuiu para decidirmos o recorte etário com o qual iríamos trabalhar na pesquisa durante o curso de Mestrado – fizemos a opção por aprofundar somente as especificidades do atendimento no segmento creche tendo em vista o tempo para o desenvolvimento da pesquisa, e também a carência de pesquisas sobre a criança pequena em função da pouca visibilidade histórica, social e política que lhe é atribuída -, e também, que fizéssemos a opção pelo campo de investigação - uma das escolas municipais que tem o maior atendimento às crianças de zero a três anos e que apresenta espaço físico planejado para a Educação Infantil.

Sendo assim, sinto que assumi o compromisso de, por meio da pesquisa, estudar, compreender e lutar para que se possa enxergar as crianças em suas diferentes formas de expressão e, a partir disso, trabalhar para que possamos atendê-las na Educação Infantil com qualidade como lhes é de direito.

A seguir, com base nos pressupostos dos métodos e epistemologias da pesquisa em educação estruturados por Gamboa (2012), apresenta-se a organização teórico-metodológica da dissertação. Nesse sentido, o estudo teve como finalidade estruturar os aspectos abordados dentro de um contexto relacional entre pergunta e resposta, pois o autor afirma que a pesquisa, como um todo, dá-se no movimento da lógica construída entre pergunta (P) e resposta (R). Aquela surge a partir de uma necessidade que se mostra nas indagações, questionamentos transformados em perguntas objetivas e coesas, as quais serão apresentadas a seguir.

² WINTERHALTER, D. F. **A Gestão da Educação Infantil para a criança de zero a três anos no município de Santa Maria - RS**. 2014. 114 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

1.2 Contexto da pergunta: como perceber as necessidades expressadas pelas crianças de zero a três anos em suas vivências na Educação Infantil e, com isso, compreender as especificidades das práticas educativas na creche?

Gamboa (2012) apresenta o projeto de pesquisa como um propósito, um plano de ação ou intervenção sobre uma realidade educativa. Entende que o projeto de pesquisa deve considerar a problemática que se pretende pesquisar. Para isso, foi preciso elaborar questões e traduzi-las em uma pergunta-síntese – *contexto da pergunta*. Após, indicamos formas de responder essa pergunta, ou seja, apontar fontes de informações, modos de coletar dados e como sintetizá-los e ainda, de que forma será feita a interpretação dos resultados – *contexto da resposta*.

Deslandes (1994) menciona a necessidade de delimitação do problema; a definição do objeto de pesquisa e dos objetivos; a construção de um marco para o referencial teórico; a escolha dos instrumentos de coleta dos dados e outros, de modo a mapear o caminho da investigação.

Com base nestes autores, apresenta-se, a seguir, as questões que orientaram a organização deste estudo, bem como os objetivos a que nos propusemos desenvolver nesta pesquisa para responder ao problema proposto, ou seja, apresenta-se o contexto da pergunta (DESLANDES, 1994; GAMBOA, 2012). A partir do que esses autores entendem, apontam-se inquietações que auxiliaram no processo de sistematização da pergunta-síntese. Nesse sentido, algumas das questões que se colocam são: quem são esses sujeitos de 0 a 3 anos? Como se relacionam com objetos, adultos e com outras crianças? Que formas/linguagens utilizam para se expressar no contexto escolar?

De acordo com a perspectiva política atual, o documento que deve orientar a organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil é a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, CNE/CBE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009). Então, dentre os questionamentos que orientam as problematizações deste estudo, está: as DCNEI são consideradas quando as práticas educativas para as crianças de zero a três anos são desenvolvidas?

A partir destas, definem-se questões orientadoras para este estudo.

1.2.1 Questões

- 1) De que modo são desenvolvidas as práticas educativas com bebês e crianças pequenas na Escola Municipal de Educação Infantil “das Cores”?
- 2) As necessidades/desejos das crianças são percebidas e, a partir disso, que estratégias são criadas, nas práticas de Educação Infantil, para o atendimento do que é expressado pelas crianças de zero a três anos?
- 3) Como se desdobram, nas práticas educativas, os pressupostos apontados pelas DCNEI enquanto referência para a proposta curricular, em relação às necessidades/desejos expressados pelos bebês e crianças pequenas?

Considerando as orientações de Gamboa (2012), tais questões auxiliam na configuração da pergunta-síntese, ou seja, na problemática que se propôs responder neste processo de investigação científica:

1.2.2 Problema/Pergunta-síntese

Em que medida as necessidades/desejos expressados pelos bebês e crianças pequenas, por meio de diferentes linguagens, são contempladas nas práticas educativas, tendo em vista o que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de modo geral para crianças de zero a cinco anos de idade?

A fim de responder ao problema apresentado, fazendo uso de metodologia adequada às particularidades dos sujeitos, a qual será anunciada mais adiante, propôs-se ainda colocar em prática os seguintes objetivos:

1.2.3 Objetivo geral

Compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas a partir do que eles expressam por meio de diferentes linguagens e, tendo em vista os apontamentos da política educacional, Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI enquanto referência para a proposta curricular.

1.2.4 Objetivos específicos

- Observar modos de interação cotidianos desenvolvidos entre crianças e educadoras, crianças e crianças de zero a três anos, crianças e o ambiente coletivo institucional, na Escola Municipal de Educação Infantil “das Cores”;
- Analisar práticas educativas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas na Escola Municipal de Educação Infantil “das Cores”;
- Identificar especificidades para as práticas educativas na Educação Infantil conforme as necessidades/desejos expressados pelos bebês e crianças pequenas por meio das diferentes linguagens.

Ainda no contexto da pergunta, são expressos dois elementos que compõem a organização do projeto: a justificativa, que sustenta a razão do desenvolvimento do estudo, e as hipóteses, no intuito de apontar para algumas possibilidades que poderiam ser confirmadas, revistas e/ou refeitas no percurso da pesquisa. Nesse sentido, as motivações que afirmam a necessidade desta pesquisa foram apresentadas na introdução deste capítulo, já que perpassaram toda a trajetória formativa da pesquisadora que, em processos de atuação na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se encantava com aquele universo, passou a se intrigar e inquietar com algumas situações que mereciam ser olhadas de perto, observadas, questionadas, estudadas para que pudessem ser compreendidas (FREIRE, 2014).

Neste caso, surgiu a necessidade de olhar para as práticas educativas vivenciadas no contexto da creche, a fim de perceber as relações estabelecidas entre bebê, crianças pequenas e adultos, nos espaços que compõem a Educação Infantil e, neste processo relacional, perceber o uso de expressões das crianças por meio das diferentes linguagens, entendendo que este conjunto de fatores compõem as especificidades das práticas educativas com os bebês e crianças (BARBOSA, 2010).

Da mesma forma, entende-se que, ao compreender especificidades das práticas educativas com crianças pequenas, tem-se a possibilidade de qualificar o atendimento na Educação Infantil, uma vez que ao viabilizar a análise do contexto coletivo institucional vivenciado por adultos e crianças, tal estudo permitirá um aprofundamento reflexivo-teórico-prático acerca do trabalho desenvolvido junto às crianças e das questões propostas pelas políticas educacionais orientadoras do trabalho pedagógico. Sendo assim, entende-se que este estudo acerca das especificidades das práticas educativas na creche poderá servir de referencial para futuros estudos e aprofundamentos científicos.

Ao longo do processo de investigação científica, foram formuladas algumas hipóteses as quais fazem parte do pensar organizativo da pesquisa, tais como: as práticas educativas são construídas com base nas propostas das DCNEI; as crianças possuem autonomia e níveis de participação nas relações estabelecidas, porém, estas podem ser restringidas pelas práticas de cuidado; várias linguagens podem ser expressas nos contextos coletivos; e, as especificidades das práticas educativas são produzidas pelos contextos, bem como estão relacionadas às linguagens e às necessidades das crianças.

Estas possibilidades elencadas como hipóteses iniciais do estudo foram confrontadas com a realidade observada e analisadas no campo da pesquisa e, após a exposição e análise dos dados, no contexto da resposta, serão confirmadas e/ou desfeitas. Conforme Gamboa (2012), no processo de elaboração do contexto da resposta, há diversos níveis de complexidade, os quais serão apresentados na metodologia deste estudo, sob o desenho de *Matriz Paradigmática*.

Com isso, reafirma-se que a organização do desenho da pesquisa se deu com base em Gamboa (2012), mas, ao longo do estudo, foi necessário consultar outras referências teórico-metodológicas para dar conta das demandas colocadas pelas particularidades do estudo. Após o capítulo introdutório, o segundo capítulo, correspondendo ao objetivo de observar as práticas educativas com os bebês e crianças pequenas, apresenta a trajetória metodológica. O terceiro capítulo traz as bases teóricas conceituais relacionadas aos dados produzidos no estudo, correspondendo ao objetivo de análise a que se propôs e, por fim, no quarto capítulo, são apresentados os achados da pesquisa, ou seja, alguns resultados.

1.3 Contexto da resposta: o olhar voltado para as vivências dos bebês e crianças pequenas na Educação Infantil - o lugar e os sujeitos com quem dialogar

Inicialmente, foi construído o contexto da pergunta, com a justificativa, as questões, a pergunta-síntese e os objetivos do estudo. O referencial teórico, com os textos e autores que embasam os conceitos abordados, sinaliza uma concepção de infância, a qual exigiu base metodológica e instrumentos específicos para a realização da pesquisa atendendo às particularidades impostas pelas características do estudo.

Nesse sentido, foi o referencial teórico que sustentou a escolha metodológica adotada nesta investigação científica que será conceituada e descrita no próximo capítulo. Assim, conforme trazem os autores tomados como referência ao longo de todo este estudo, o referencial teórico e a metodologia se entrecruzam, um sustentando o outro, servindo de base e guia para as ações desenvolvidas na pesquisa.

1.3.1 O contexto, o campo empírico, os grupos e os sujeitos com quem interagir, dialogar e, a partir disso, compreender.

Conforme o Projeto Político Pedagógico - PPP (2013) da Escola Municipal de Educação Infantil “Das Cores”³, seu decreto de criação data de 1995. A fim de caracterizar a comunidade que se utiliza da escola, o PPP informa que parte dos moradores do bairro é desempregada e depende de programas sociais. Porém, destaca uma diferença em relação às famílias das crianças que frequentam o turno da tarde, caracterizando-as como profissionais liberais e funcionários de empresas do bairro.

Assim, esse documento define que a escola se situa em um espaço de “[...] diferentes culturas e diferentes situações socioeconômica” (SANTA MARIA, 2013, p. 8). Um número grande de crianças atendidas provém de famílias com pais separados e que convivem com os avós, havendo ainda alguns casos de violência familiar, drogas e alcoolismo. Um fator interessante é que, embora a maioria das

³ Por questões éticas, adotou-se um nome fictício para a escola onde a pesquisa foi realizada, a qual, portanto, será tratada como Escola “das Cores”.

famílias seja considerada de baixa renda, há uma diferenciação social, pois como no turno da manhã a escola oferece duas refeições, lanche e almoço, as crianças das famílias menos favorecidas frequentam a escola pela manhã e assim, buscam neste espaço, além da formação para seus filhos, também uma forma de satisfazer necessidades básicas⁴ - higiene e alimentação.

A escola atende, portanto, nos turnos manhã e tarde. O turno da manhã é das 8h às 11h45min e, à tarde, das 13h15min às 17h. No entanto, boa parte das crianças permanece em período integral na escola, como no caso das turmas de Berçário I e II e uma turma de maternal. Da mesma forma, o documento faz a ressalva de que, em relação aos horários de entrada e saída das crianças, há flexibilidade visando atender às necessidades das famílias da comunidade.

De acordo com o PPP (2013, p. 17), como objetivo maior que sustenta as ações da escola indica “[...] oportunizar o desenvolvimento da criança dentro de um ambiente lúdico, desafiador e que priorize a construção do conhecimento através da experimentação, promovendo assim, o seu crescimento integral”. Em relação à perspectiva histórica de criação, o PPP (2013) traz que este Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente foi criado por meio de um convênio entre o governo federal e a Prefeitura Municipal de Santa Maria - RS e, em 12 de julho de 1995, foi o último centro, desse gênero, a ser criado no Brasil. Esta é, portanto,

[...] uma proposta nacional que busca garantir a infância e a adolescência, seus direitos fundamentais de cidadania. Seu objetivo é oferecer uma educação de qualidade, atendimento a criança desde o berçário, até a conclusão do ensino fundamental (SANTA MARIA, 2013, p. 9).

O nome dado à escola foi em homenagem a um homem de representatividade social, dono/presidente de um jornal local e considerado com múltiplas capacidades, e líder, formador de opinião nas questões sociais em razão da dignidade humana. Também é denominado Complexo Educacional, pois junto a este espaço há uma escola de Ensino Fundamental, e a escola municipal de Educação Infantil - também chamada de Núcleo de Educação Infantil, atende a 341 crianças com idades entre zero a cinco anos e onze meses (SANTA MARIA, 2013).

Este é um dos fatores que motivaram a escolha para desenvolver a pesquisa neste espaço. Em estudo acerca da gestão educacional para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos no município investigado, (WINTERHALTER, 2014)

⁴ Conforme o PPP (2013), considera-se que as crianças estão em situação de vulnerabilidade social.

possibilitou perceber que esta é uma das escolas públicas municipais que atende a um dos maiores números de crianças de tal faixa etária. Somado a este aspecto, o fato da estrutura física e também da proposta de atendimento educacional ter sido construída a partir de uma política nacional, no formato de programa instituído pela Lei 8.642, de 1993 e regulamentado pelo Decreto 1.056, de 1994, tornou este um *lócus* potencial para o desenvolvimento da pesquisa acerca das especificidades das práticas educativas com as crianças de zero a três anos.

Conforme a lei que instituiu o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica, o mesmo teve por finalidade integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente. Dentre suas prioridades de atuação, estava “[...] II - atenção integral à criança de 0 a 6 anos;” (BRASIL, 1993, art. 2º, p. 1). Já o Decreto 1.056, de 1994, que regulamenta a Lei 8.642 traz que:

Art. 1º O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) promoverá e coordenará o desenvolvimento de ações de atenção integral a crianças e adolescentes, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais, municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais (BRASIL, 1994, p. 1).

No mesmo sentido, o Decreto acrescenta em seu Artigo 4º:

O Governo Federal, diretamente ou em cooperação com os Governos das Unidades Federadas, dos Municípios e com as comunidades, fornecerá apoio técnico, financeiro e material necessário à execução do Pronaica, especialmente mediante atividades de análise e elaboração de projetos, adequação ou construção de unidades de serviços, aquisição e instalação de móveis e equipamentos, organização e capacitação de recursos humanos, apoio à pesquisa e ao desenvolvimento de novas tecnologias de atenção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 1994, p. 1).

A Escola Municipal de Educação Infantil “das Cores” é, portanto, parte deste programa de governo. Pensando a proposta e o contexto da prática no qual a política se concretiza, esta se aproxima também da ação política com o Programa Proinfância⁵, em processo de implementação no país e, inclusive, em Santa Maria - RS.

Nesse sentido então, o espaço e estrutura física da “Escola Municipal das Cores” se diferencia das demais escolas municipais de Santa Maria - RS. Além de ser uma estrutura grandiosa até pelo número de crianças que atende, a mesma

⁵ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, o qual se destina a melhoria e expansão de escolas de Educação Infantil no país.

possui espaços projetados àquela época, especificamente para as necessidades das crianças. Assim, além do colorido que chama a atenção ao ponto de caracterizá-la nesta pesquisa, há a adequação de alguns mobiliários à altura das crianças e, principalmente, dois elementos propostos pela estrutura física: a abertura das janelas que permite a visão direta e plena das crianças dos espaços externos da escola, e o solário, espaço externo reservado para as turmas Berçário I e Berçário II, separadamente.

De acordo com o PPP (2013), as turmas são organizadas conforme as indicações dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e com a Resolução CMESM nº 30, a qual define as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS. Mesmo não tendo nenhuma orientação nas DCNEI (2009) de que as crianças devem ser grupadas pela idade, este é o critério que determina os grupamentos nesta escola e em todas as outras que compõem o sistema municipal da Educação Infantil.

Desse modo, os grupos são organizados em turmas de acordo com a separação pelas idades das crianças.

Níveis	Faixa etária
Berçário I	De zero a um ano (0 a 1 ano)
Berçário II	De um ano a dois anos (1 ano a 2 anos)
Maternal I	De dois a três anos (2 a 3 anos)
Maternal II	De três a quatro anos (3 a 4 anos)
Pré-Escola A	De quatro a cinco anos (4 a 5 anos)
Pré-Escola B	De cinco a seis anos (5 a 6 anos)

Quadro 1 – Atendimento das crianças nas turmas por idade

Fonte: Adaptado pela autora com base em dados obtidos no PPP (2013).

Segundo o documento, o número de crianças por profissionais também é organizado conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal (2011), podendo variar de acordo com a faixa etária da turma. Assim, nas turmas de Berçário I e Berçário II, grupos em que o estudo foi desenvolvido, é estabelecido que haja um professor/adulto para cada seis crianças no mínimo e oito no máximo, podendo conter somente um caso de inclusão.

Desse modo, tem-se a situação: nem todos os adultos que atuam junto às crianças, no cotidiano das práticas educativas, necessariamente, tem formação específica para tanto. Uma professora, formada em Pedagogia, é a responsável pela turma e, para contemplar a relação adulto/crianças recomendada pelos Parâmetros, a solução encontrada é que essa professora seja auxiliada por estagiárias, na maioria, estudantes do Ensino Médio.

Isto é realidade nas turmas. No Berçário I, havia uma professora, formada no curso de Pedagogia, e três estagiárias estudantes de ensino médio, que atendiam ao todo, a vinte e duas crianças matriculadas. Havia também, uma acadêmica do curso de Pedagogia que realizou seu estágio curricular no mesmo período em que foram realizadas as observações participantes e as intervenções da pesquisa. Assim como as crianças, cujos pais autorizaram, as adultas foram consideradas sujeitos nesta pesquisa. Deste grupo, permaneceram até o final da pesquisa a professora referência, a professora estagiária e uma das estagiárias.

No Berçário II, a situação foi semelhante, pois havia uma professora, formada no curso de Pedagogia e com especialização em Docência na Educação Infantil e, três estagiárias, duas também estudantes de ensino médio e uma com curso superior em Educação Especial. Na turma do Berçário I, as idades variaram de sete meses a dois anos e, no Berçário II, todas as crianças já haviam completado dois anos, bem como havia um caso de inclusão.

	Crianças⁶	Professoras	Professora-estagiária	Estagiárias
Berçário I	Amanda (1 ano e 5 meses) Anita (1 ano e 7 meses) Bruno (1 ano e 4 meses) Carla (8 meses) Celina (1 ano e 10 meses) Daniele (1 ano e 3 meses) Diego (10 meses) Samuel (1 ano e 5 meses) Fernando (1 ano e oito meses) Helio (10 meses) Cleber (1 ano e 2 meses) Larissa (1 ano e 11	Eliane: Pedagoga. Especialista em alfabetização com ênfase na Educação Infantil e Anos Iniciais. Possui dois anos de experiência no trabalho pedagógico com bebês.	Angela: acadêmica do oitavo semestre do curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.	Bianca – estudante do 3º ano do Ensino Médio.

⁶ As idades das crianças foram consideradas a partir da inserção da pesquisadora no campo de pesquisa, ou seja, agosto de 2014. Todas as crianças das quais se obteve autorização para participarem da pesquisa foram consideradas sujeitos. No entanto, nas vivências descritas e analisadas neste estudo, nem todas são mencionadas, o que é resultante das constantes escolhas que a pesquisadora precisou ir fazendo ao longo de todo o processo de pesquisa.

	meses) Luan (1 ano e 3 meses) Jonas (1 ano e 11 meses) Henzo (1 ano e 1 mês) Thiago (1 ano e 7 meses) Alice (8 meses) Junior (8 meses) Yuri (1 ano e 3 meses) Iara (1 ano e 1 mês)			
Berçário II	Alana (2 anos e 3 meses) Antônia (2 anos e 6 meses) Cintia (2 anos e 7 meses) Douglas (2 anos e 4 meses) Daiane (2 anos e 6 meses) Eduarda (2 anos e 3 meses) Francisco (2 anos e 3 meses) Adriana (2 anos e 1 mês) Helio (2 anos e 3 meses) Ingrid (2 anos e 3 meses) Isadora (2 anos) Jorge (1 ano e 10 meses) Julio (2 anos e 7 meses) Juliana (2 anos e 2 meses) Kevin (2 anos) Karen (2 anos e 2 meses) Renato (2 anos e 3 meses) Verônica (2 anos e 1 mês) Cintia (2 anos e 6 meses) Mario (2 anos) Hugo (3 anos)	Dora: Pedagoga. Especialista em Docência na Educação Infantil e, em Gestão Escolar. Possui vinte e dois anos de experiência em Educação Infantil e, como professora, trabalhando com crianças até 3 anos de idade, oito anos.	-	Jô: estudante do 3º ano do Ensino Médio. Dalila: estudante do 2º ano do Ensino médio. Brenda: Educadora Especial. Aluna do Curso de Especialização em Psicopedagogia.

Quadro 2 – Síntese dos sujeitos da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora com base nas assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos - TCLE.

A organização dos espaços das salas, como se pode perceber nas *ilustrações 3 e 4*, também era semelhante pela presença dos berços, algumas prateleiras com brinquedos, as aberturas para o espaço externo e a presença dos solários. Porém, foi possível notar que, em função das necessidades das crianças, o mobiliário e os brinquedos se diferenciavam. Por exemplo, se, no Berçário II já havia mesas e cadeiras para as crianças sentarem, no Berçário I, não havia. Os espaços eram mais amplos e livres.

Os brinquedos no Berçário I eram mais coloridos, produziam som, movimentos e tinham também texturas. No Berçário II, havia mais bonecas, ursos,

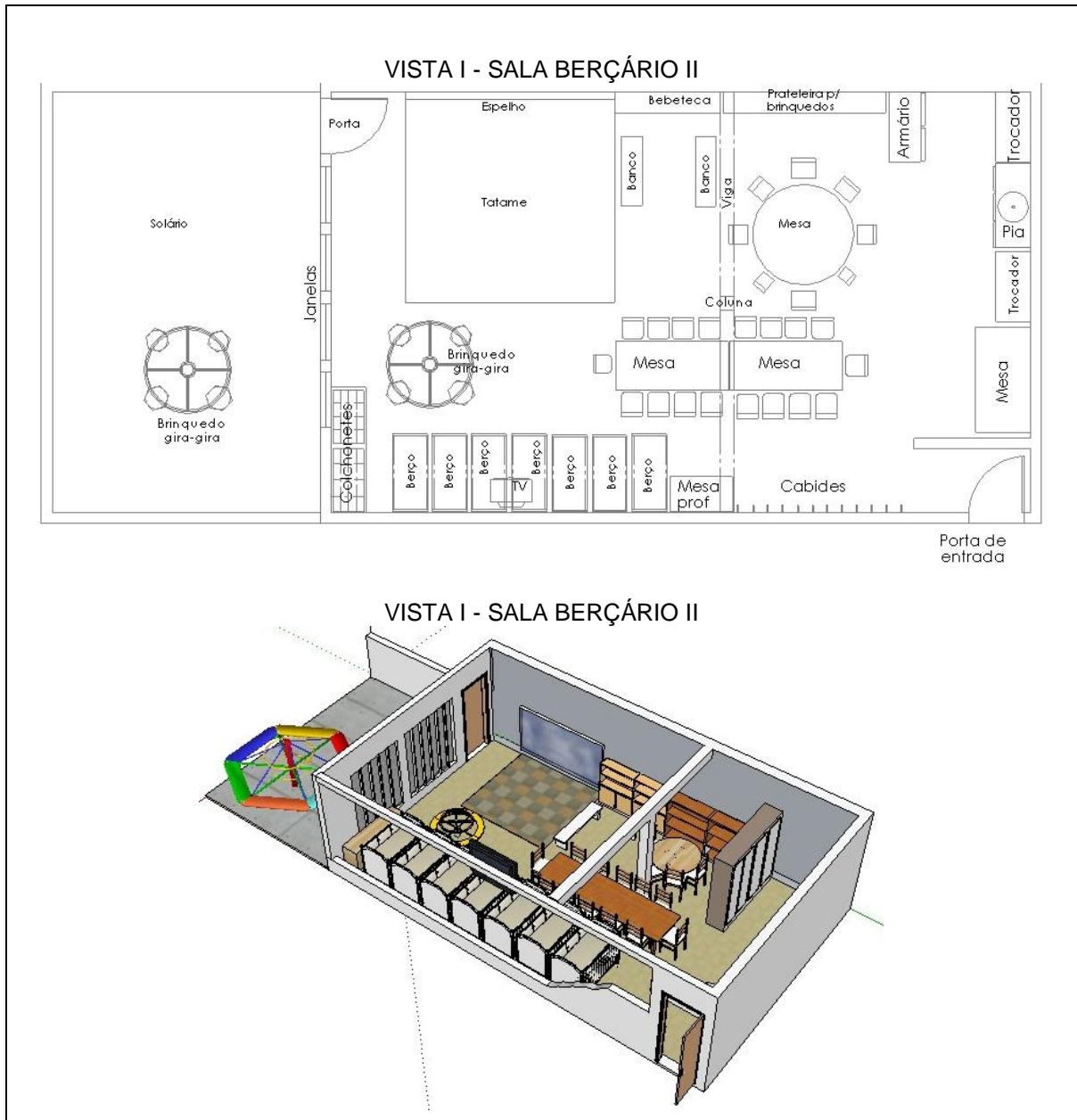
jogos, peças de montar do tipo *legos*, bolas e panelinhas. Se no Berçário I a maioria das crianças era colocada nas cadeirinhas e bebês-conforto para fazerem as refeições, no Berçário II a professora mediava a organização do grupo para irem até o refeitório, e lá, sentavam-se em bancos junto às mesas onde comiam lado a lado, e frente à frente.

Estes são, portanto, alguns aspectos destacados do documento Projeto Político-Pedagógico (2013), os quais caracterizam a Escola Municipal de Educação Infantil “das Cores” e o atendimento educativo nas turmas de berçário, bem como algumas percepções da pesquisadora em relação às características dos espaços que já sinalizam algumas especificidades nas práticas educativas.



Quadro 3 – Representação dos espaços na sala do Berçário I

Fonte: elaborado pela autora com a colaboração do Sr. Adair Fumagalli.



Quadro 4 – Representação dos espaços na sala do Berçário II

Fonte: elaborado pela autora com a colaboração do Sr. Adair Fumagalli.

2 AS TRAJETÓRIAS POR ONDE PERPASSARAM AS EXPERIÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS DA PESQUISADORA PARA QUE O CAMINHO METODOLÓGICO FOSSE CONSTITUÍDO.

Triviños (2010) considera que os fenômenos estudados na pesquisa em Educação são “fenômenos educacionais” e que estes são sociais. Na pesquisa em educação investigador e investigado são sujeitos e, o objeto é a realidade. Esta é ponto de partida e também de mediação entre os sujeitos (GAMBOA, 2012). Em uma relação dialógica, sujeitos se encontram em uma realidade comum a ser conhecida e transformada e, nesse sentido, Gamboa considera “[...] a educação como uma ação ou uma prática e a pesquisa educativa como um diagnóstico sistemático, minucioso e compreensivo sobre as diversas formas dessa ação” (p. 124).

Foi nessa perspectiva que o estudo sobre as especificidades das práticas educativas com crianças de zero a três anos foi desenvolvido. Isto é, no sentido de compreender que tanto a pesquisadora quanto os pesquisados se constituíram como sujeitos desta investigação científica. Que ambos estavam imersos em uma mesma realidade, a qual inicialmente era somente dos investigados, mas a partir da observação participante e do método da pesquisa-intervenção empregados no estudo, oportunizou que a pesquisadora se tornasse também parte daqueles grupos a ponto de vivenciar suas experiências de educação e cuidado.

Portanto, a realidade produzida nos dois contextos; Berçário I e Berçário II, pelas ações dos diferentes sujeitos, é que consolidou estes como objeto de registro para análise, percepção das relações dialógicas construídas e, com isso, fosse possível identificar as especificidades das práticas educativas com os bebês e crianças pequenas na creche.

Nesse sentido, a partir da visibilidade que vem sendo atribuída à Educação Infantil, de sua evidente presença na agenda das políticas educacionais e da pauta da qualidade do atendimento às crianças pequenas, é que se tornou latente a inquietação da pesquisadora em investigar ouvindo as crianças. A intenção foi a de buscar respostas e assim, compreender o que é preciso compor no contexto cotidiano deste atendimento para que, além do acesso, de fato, os pequenos

sujeitos sejam atendidos considerando suas especificidades e, com qualidade na Educação Infantil.

Acerca da metodologia da pesquisa, Minayo (1994) entende que é o caminho do pensamento e a prática realizada na contemplação da realidade. Para ela, teoria e metodologia caminham juntas, sendo, portanto, inseparáveis. Pressuposto amplamente considerado ao longo deste estudo, já que o problema investigado surgiu a partir de experiências teórico-práticas experimentadas pela pesquisadora ao longo de sua formação inicial e continuada, bem como o desenvolvimento metodológico empregado no estudo se estruturou a partir dos referências teóricos consultados.

Como abordagem que reúne um grupo de técnicas, Minayo (1994) considera que, na metodologia devem-se ter instrumentos claros e adequados, os quais sejam capazes de promover o encontro entre os empassos teóricos e os desafios da prática. Sendo assim, expõe-se a metodologia adotada no desenvolvimento desta pesquisa, cujo foco da investigação se manteve na Educação Infantil voltada ao segmento creche, o que demandou a escolha de um método e instrumentos de coleta e produção dos dados que permitissem evidenciar as particularidades das vivências destes sujeitos em contexto educativo, coletivo e institucional; a realidade investigada.

Por isso, com base em Gamboa (2012), no formato de *matriz paradigmática*, apresenta-se a síntese do que se propôs desenvolver, em nível teórico-metodológico na pesquisa sobre as especificidades das práticas educativas com os bebês e crianças pequenas.

2.1 Matriz paradigmática da pesquisa na creche: organizando a lógica na relação dialética entre crianças, educadoras e o ambiente coletivo.

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA
Questões
1) De que modo são desenvolvidas as práticas educativas com bebês e crianças pequenas na Escola Municipal de Educação Infantil “das Cores”?
2) As necessidades/desejos das crianças são percebidas e, a partir disso, que estratégias são criadas, nas práticas de Educação Infantil, para o atendimento do que é expressado pelas crianças de zero a três anos?
3) Como se desdobram, nas práticas educativas, os pressupostos apontados pelas DCNEI, enquanto referência para a proposta curricular, em relação às necessidades/desejos expressados pelos bebês e crianças pequenas?

Problema/pergunta-síntese

Em que medida as necessidades/desejos expressados pelos bebês e crianças pequenas, por meio de diferentes linguagens, são contempladas nas práticas educativas, tendo em vista o que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de modo geral, para crianças de zero a cinco anos de idade?

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível técnico: como fontes de informações para a produção dos dados foram utilizados artigos e obras de autores referência nas temáticas: práticas pedagógicas com crianças pequenas; o currículo na Educação Infantil; as múltiplas linguagens como formas de comunicação; e a qualidade na Educação Infantil. Também foram utilizadas legislações referentes às políticas públicas e educacionais voltadas à Educação Infantil com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI. Ainda no sentido dos referenciais utilizados, foram considerados documentos organizadores das práticas educativas na Escola Municipal de Educação Infantil “das Cores”, campo desta pesquisa. Como técnicas/procedimentos para coleta e produção dos dados foram feitos o levantamento bibliográfico dos referenciais que abordam os temas desta investigação, a observação participante e utilizado o método da pesquisa-intervenção. Acerca da **organização, sistematização e tratamento** dos dados, a partir do processo de análise e cruzamento dos dados, ao longo de todo o processo de pesquisa, foi feita a categorização dos conceitos oriundos das informações teóricas e práticas de modo relacional, no intuito de responder às questões e a problemática proposta por meio, então, da análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 2009).

Nível metodológico: com abordagem qualitativa e, através do método da pesquisa-intervenção, a pesquisadora esteve inserida, conforme oportunizam os pressupostos da pesquisa participante, no contexto de duas turmas de berçário – crianças de 0 a 3 anos. A partir do enfoque epistemológico da dialética, foram consideradas questões históricas, políticas e sociais, bem como as relações entre o todo e as partes. Com olhar crítico, conforme permite este enfoque, buscou-se descrever o que se percebeu ser expresso pelas crianças, em suas diferentes linguagens, como comunicação de suas necessidades/desejos e, com isso, compreender as especificidades das práticas educativas com os bebês e crianças pequenas por meio de observações participantes das vivências construídas na realidade pesquisada e também de propostas de intervenção. Como instrumentos na coleta e produção dos dados, foram utilizados: o registro em diário de campo, no qual as situações observadas e filmadas foram descritas, trazendo também as interrogações e reflexões da pesquisadora; a filmagem de situações cotidianas, alguns registros fotográficos. Juntamente aos referenciais teóricos, estes materiais compõem os dados da pesquisa. No entanto, ressalta-se que, o processo de análise dos dados ocorreu durante toda a pesquisa, respondendo e reformulando questões e hipóteses, não havendo, portanto, segmentações (FLICK, 2006; TRIVIÑOS, 2010).

Nível teórico: como fenômenos considerados, têm-se as transformações sociais – processo de industrialização, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a Constituição Federal de 1988, as concepções de currículo, o surgimento de novas políticas para a Educação Infantil, a nova concepção de infância. O núcleo conceitual básico são as práticas pedagógicas com os bebês e crianças pequenas; o currículo na Educação Infantil; as múltiplas linguagens como formas de comunicação das crianças; políticas públicas, educacionais e a qualidade na Educação Infantil. Para tanto, dentre outros autores, foram tomados como referenciais teóricos, os apontamentos de: Oliveira-Formosinho (2007); Kuhlmann Jr. (2010); Richter e Barbosa (2010); Flores (2010); Oliveira (2010); Barbosa (2010); Kramer (2002; 2011); Rosemberg (2012); Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013); Formosinho e Machado (2013) a fim de discutir as práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos, na Educação Infantil, tomando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como documento orientador para a organização das propostas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica.

Nível epistemológico: dentre as vertentes epistemológicas compreendidas como possíveis na abordagem metodológica da pesquisa, a criticidade oferecida pelo enfoque da dialética somado a abordagem contextual que oportuniza, definiram a opção por adotá-la (GAMBOA, 2012).

Pressupostos gnosiológicos: seguindo o enfoque da abordagem dialética, os pressupostos gnosiológicos adotados se referem à concepção de sujeito (crianças de 0 a 3 anos de idade, educadoras e pesquisadora) ativo, que se relaciona com outros sujeitos e também objetos, interagindo, atuando, transformando os espaços, construindo ambientes e também relações, às quais atribui significados. Neste caso em específico, tomando como base a análise do objeto: práticas educativas com bebês e crianças pequenas, na Educação Infantil, a fim de compreender suas especificidades.

Pressupostos ontológicos: estes são tidos como referenciais mais amplos, incluindo as concepções de homem, história e realidade (GAMBOA, 2012). Seguindo a perspectiva do enfoque crítico adotado, a dialética concebe o homem como ser social e histórico que se constrói nos contextos econômicos, políticos e culturais em que está inserido, o que lhe atribui ainda a capacidade de transformá-los. Sendo assim, compreende-se as crianças e também suas professoras e estagiárias, como sujeitos sociais e históricos e, com isso, de direitos, os quais estão inseridos em condições econômicas, políticas e culturais que podem se distanciar ou aproximar, mas que, no ambiente coletivo que partilham, vivenciam experiências comuns, em seus processos de interação. Considerando que são sujeitos ativos, são também, portanto, capazes de transformar suas realidades.

Quadro 5 – Matriz paradigmática da pesquisa com bebês e crianças pequenas

Fonte: Elaborado pela autora com base na “matriz paradigmática” proposta por Gamboa (2012).

2.2 Pesquisa em Educação Infantil: uma abordagem qualitativa com observação participante

O referencial teórico-metodológico adotado tomou como referência os autores Triviños (2010) e Minayo (1994). Porém, conforme foram definidos os conceitos, o método e instrumentos de coleta e produção dos dados, foram acrescentadas ideias de: Deslandes, Neto (1994); Chizzotti, (2006); Gibbs, (2009); Weller, (2010) e Gamboa, (2012), de modo a complementar as definições dos procedimentos adotados neste estudo.

Seguindo o que apontam os autores Triviños (2010) e Minayo (1994) para o desenvolvimento da pesquisa em educação, voltou-se a atenção para a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Para tanto, foi escolhida uma abordagem metodológica que permitisse a utilização de instrumentos para a produção, análise e interpretação dos dados em uma pesquisa com crianças, respeitando suas formas de expressão.

Assim, para o desenvolvimento deste estudo, seguindo a metodologia científica e o que se entende como adequado para a pesquisa em educação, foi adotada a abordagem qualitativa (GAMBOA, 2012). Para Chizzotti (2006), a abordagem qualitativa considera que existe uma relação dinâmica entre a realidade

e o sujeito, entre sujeito e objeto e, entre a objetividade do mundo e, a subjetividade do sujeito, ou seja, um amplo processo relacional. A partir do que este autor entende é que se propôs, como uma das categorias de análise deste estudo, compreender nas *interações e brincadeiras, as relações estabelecidas entre crianças e adultas (educadoras); crianças e crianças; crianças e ambiente coletivo*.

Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares centrando sua preocupação não em quantificar a realidade, mas trabalhar com o seu universo de significados, motivações, intenções, valores. E é justamente nesse sentido que se propôs realizar esta pesquisa, ou seja, visando compreender as vivências, as comunicações, as intenções e relações construídas no cotidiano educativo coletivo e institucional com os bebês e crianças pequenas, o que configura, em nosso entendimento, as especificidades das práticas educativas com crianças de zero a três anos (BARBOSA, 2010).

De acordo com Triviños (2010), a pesquisa qualitativa do tipo histórico-estrutural dialético parte da descrição que busca captar a aparência e essência do fenômeno, ou seja, mergulha em sua complexidade. Assim, tem-se a ideia de uma busca pela compreensão contextual e não isolada do que se estuda. Processo o qual se compreende ter tido início já no desenvolvimento da pesquisa anterior sobre a “A gestão da Educação Infantil para a criança de zero a três anos no município de Santa Maria - RS” (WINTERHALTER, 2014) com o levantamento das questões históricas e políticas vivenciadas, não só no atual campo de pesquisa, mas também no município e em nível nacional, contemplando assim, o micro e o macro contextos por entender que a sociedade atual é uma configuração da história da humanidade (TRIVIÑOS, 2010; GAMBOA, 2012).

Segundo Triviños (2010, p.130), “O enfoque dialético parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a “coisa em si”, o número, que se definem e se justificam existencialmente na prática social”. Compreende-se então, que as características deste enfoque permitem ao pesquisador uma real, contextual, profunda e complexa análise do fenômeno em processo de investigação, algo que se buscou neste estudo.

Para Gamboa (2012), as abordagens crítico-dialéticas partilham o princípio da contextualização, que os fenômenos precisam ser estudados de modo a considerar suas origens, realidades onde ocorrem e têm sentido e, por isso, são consideradas críticas. Nesta perspectiva, tendo em vista a complexa abordagem do fenômeno,

opta-se por adotá-lo para o desenvolvimento do estudo acerca das especificidades das práticas educativas na creche, a qual permite o enfoque de natureza histórico-estrutural dialética ou enfoque dialético, como também pode ser denominado nesta pesquisa.

Triviños (2010) entende que a pesquisa qualitativa pode ser conhecida também como “observação participante”, “pesquisa participante”, “pesquisa-ação” e outras, o que levou a pesquisadora a definir que esta é uma pesquisa participativa, na qual foi realizada a observação participante. Gamboa (2012) traz estas pesquisas como novos modelos metodológicos e, como vertentes epistemológicas em que são desenvolvidas as pesquisas atualmente. Assim, traz as de tipo empírico-analíticas, as fenomenológico-hermenêuticas e as crítico-dialéticas. Esta última vertente epistemológica é que, portanto, embasou as ações e fundamentações da pesquisadora durante o estudo.

De acordo com Triviños (2010), a “pesquisa participante”, enquanto tipo de pesquisa qualitativa é a que melhor se enquadra ao enfoque dialético – fundamentação teórica, histórico-estrutural que tenha como objetivo transformar a realidade que está sendo estudada. De acordo com Freire (2014), acerca da educação como um todo e não somente em relação à metodologia da pesquisa, deve-se acreditar que a mudança é possível.

Constatando, segundo o autor, nos tornamos capazes de intervir na realidade. Desse modo, observa-se e percebe-se ou, nas palavras do autor, “Constato não para simplesmente me adaptar mas para mudar ou melhorar as condições objetivas através de minha intervenção no mundo” (FREIRE, 2014, p.105-106).

Assim, no enfoque dialético, é necessário tomar como base dados empíricos da realidade de um fenômeno através da sensação e percepção do sujeito, o que se teve acesso por meio das observações participantes, os registros em diário de campo, as filmagens e intervenções da pesquisadora. De acordo com Weller (2010), a abordagem qualitativa baseia-se em uma visão holística dos fenômenos, ou seja, considera todos os integrantes de uma situação em suas interações.

Nesse sentido, a partir da inserção da pesquisadora no campo empírico, ou seja, na realidade pesquisada de duas turmas de berçário em uma Escola Municipal de Educação Infantil, em Santa Maria - RS, a “Escola das Cores”, a observação ocorreu de modo participativo em situações cotidianas do ambiente educativo institucional, vivenciadas por crianças com idades entre sete meses e três anos de

idade e suas educadoras; professoras com formação em Pedagogia e estagiárias do Ensino Médio, nos espaços internos e externos disponíveis na instituição educativa. Tal metodologia se desenvolveu, portanto, a partir da observação participante.

2.3 Primeira fase da produção dos dados: a observação participante, as notas em diário de campo e os registros fílmicos.

Segundo Trivinões (2010), a pesquisa qualitativa não segue uma sequência rígida. É possível coletar as informações, interpretá-las e, novamente, sair em busca de dados. Isto ocorre em função de que as hipóteses iniciais podem ser substituídas por outras a partir do encontro com as informações. Assim, compreende-se que o resultado de uma pesquisa qualitativa se constitui ao longo de todo o desenvolvimento do estudo.

Ainda para esse autor, o pesquisador qualitativo se apoia na participação do sujeito como um dos aspectos de sua atividade científica, utiliza-se de métodos e técnicas que ressaltem sua implicação bem como a de quem lhe concede as informações, neste caso, crianças de zero a três anos, professoras e estagiárias das turmas de berçário, no turno da manhã, da Escola Municipal de Educação Infantil “das Cores”, campo dessa pesquisa.

Neto (1994) considera que, na pesquisa com abordagem qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como possibilidade de aproximação com o que se deseja compreender e também, de construir conhecimentos a partir da realidade vivenciada. Com base em Minayo (1992), o autor afirma que o campo de pesquisa se refere ao recorte que o pesquisador faz em se tratando de espaço, o qual representa a realidade empírica que será estudada, e pautada no referencial teórico que sustenta o objeto da investigação.

Para Chizzotti (2006), o pesquisador é parte fundamental na pesquisa qualitativa devendo adotar uma postura participante em que participe da cultura, práticas, percepções e experiências com os sujeitos da pesquisa na busca em compreender o significado atribuído por eles ao que os rodeia. O conhecimento é considerado uma construção coletiva, o que vai ao encontro do método da pesquisa-intervenção.

Assim, o pesquisador precisa manter uma postura participante, experimentar o tempo e o espaço dos informantes de modo a compartilhar experiências para

perceber o sentido que os sujeitos lhes atribuem. Desse modo, na pesquisa qualitativa, todos são considerados atores que elaboram conhecimentos, bem como produzem práticas que possam intervir nos problemas encontrados.

Chizzotti (2006) considera que a observação direta ou participante ocorre no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado a fim de captar as ações dos sujeitos em seu contexto natural a partir do seu olhar investigativo. Esta pode visar a descrição apurada de uma situação: as particularidades dos sujeitos, o espaço, o tempo, as ações, os significados, as atitudes, comportamentos, as relações tornando-se participante a medida que se experiencia e compreende a dinâmica dos acontecimentos e recolhe informações com base na compreensão e sentido atribuído aos atos pelos sujeitos.

A postura participante caracteriza-se pela partilha da vida e atividade dos sujeitos, identificando-se com os mesmos e também, vivenciando ações e, compartilhando significados. Ao encontro das potencialidades desta técnica para a coleta de dados no campo da pesquisa, Weller (2010) ressalta que os acontecimentos da sala de aula são compreendidos somente no contexto em que ocorrem, sendo repletos de múltiplos significados.

Assim define-se que, durante a observação participante, são necessários instrumentos para construir o registro, ou seja, a documentação das informações coletadas, os dados produzidos para que permitam ao pesquisador a análise detalhada e profunda dos mesmos. Nesse movimento, nos dois grupos de crianças (Berçário I e Berçário II) foram observadas e registradas situações de interação produzidas entre educadoras e crianças, crianças e crianças e, crianças e o ambiente coletivo institucional.

Durante esse processo, foi mantido o foco nas expressões produzidas pelas crianças por meio de suas diferentes linguagens como forma de comunicar suas intenções, desejos e necessidades. Esta foi uma postura adotada por parte da pesquisadora em função dos referenciais teóricos estudados/adotados, os quais sinalizam para esta capacidade de interação e comunicação desde os primeiros meses de vida.

Os registros foram produzidos acerca das vivências partilhadas pelos sujeitos, a partir de suas formas de expressão e das relações dialógicas criadas entre eles. Para isto, considerou-se que havia uma relação dinâmica entre os sujeitos – crianças e educadoras - e a realidade – brinquedos e outros objetos, sala de aula,

refeitório, pátio (CHIZZOTTI, 2006). Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se responder ao problema: em que medida as necessidades/desejos expressados pelos bebês e crianças pequenas, por meio de diferentes linguagens, são contempladas nas práticas educativas, tendo em vista o que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de modo geral, para crianças de zero a cinco anos de idade? (MINAYO, 1994, BRASIL, 2009; GAMBOA, 2012).

Tal atividade teórico-prática foi colocada no intuito de perceber a complexidade desta vivência em uma realidade que é permeada por intencionalidades, motivações, atitudes e significados em dupla perspectiva – adulta e infantil (MINAYO, 1994). A partir de uma visão holística da realidade, objetivou-se, então, imergir neste contexto e, desse modo, aprofundar percepções que permitissem construir compreensões acerca das interações produzidas entre os sujeitos (WELLER, 2010).

A pesquisa, portanto, visou tratar da Educação Infantil discutindo, em específico, aspectos que configuram o atendimento educativo institucional da criança de zero a três anos considerando-a como um fenômeno social, entendendo que é necessário, além de estar inserida na realidade investigada, criar formas de registrar e descrever o que se percebia no contexto das interações para fins de análises e compreensões, tanto concomitantes, quanto posteriores (GIBBS, 2009).

Segundo Neto (1994, p. 63), o registro visual, neste caso a filmagem, amplia o conhecimento do estudo já que permite documentar situações vivenciadas. Assim, a fim de captar e registrar a riqueza do que era vivenciado pelos sujeitos nos espaços da creche, entendeu-se que as particularidades do contexto requeriam, como instrumento para a coleta e produção dos dados, a filmagem dos processos de interação no ambiente coletivo investigado. Esta compreensão foi construída em razão das limitações oferecidas pelo registro em diário de campo e também da fotografia.

Compreendeu-se que a fotografia não registrava a movimentação real das situações e que a descrição em diário limitava a sequência da observação. Assim, a opção por realizar somente notas em campo e priorizar o registro fílmico possibilitou também, além da concomitante observação e registro das situações, captar a realidade do vivido e transformá-la em memória, a qual permitiu reviver as situações

observadas. Isto facilitou os processos de análise e complementação dos registros em diário de campo durante a pesquisa.

Somado ao recurso de coleta de informações selecionadas pelo olhar da pesquisadora e da lente da filmadora, foram feitas notas de pesquisa em diário de campo, bem como foram registradas as impressões e reflexões da pesquisadora a partir das observações e análises dos registros fílmicos, o que também compõe as descrições produzidas no diário de campo. Silva (2011) aponta que o olhar é construído, educado, na estética, na política da história e da cultura. Diferenciando a visão do olhar, a autora entende que aquele que vê é passivo, discreto e até mesmo, desatento; já quem olha é ativo, inquiridor, imaginativo – capacidades necessárias ao pesquisador.

Com base em Cardoso (1998), Silva (2011) aponta que para quem olha o mundo é entendido como algo poroso, misterioso, fragmentado, inacabado; por isso, faz perguntas, questiona, busca sentidos. Nessa direção, os diários de campo podem ser considerados “testemunhos da realidade”, pois relatam o que foi vivido por meio da descrição. Assim, a autora considera que fazer um diário de campo é alojar-se em uma prática real de escrita para pensar a si mesmo, enquanto sujeito desta prática.

Para Silva (2011), a produção desta escrita no diário de campo risca um trajeto, une palavras, gestos; trava uma relação que relata vivências trazidas pela linguagem escrita, produzindo assim uma narrativa da realidade vivida. É, portanto, a combinação do que notou, viu, sentiu, ouviu na realidade somado a seus pensamentos, reflexões e experiências.

As poucas fotografias, eventualmente registradas, tendo em vista a riqueza oferecida pelo registro fílmico, ficaram apenas como registro. Por isso, cumprem possíveis necessidades ilustrativas e qualificam-se como recurso adicional, já que as mesmas não permitem evidenciar a movimentação do vivido pelo grupo, e considera-se que apresentam fragilidades, enquanto dado para análise.

2.3.1 A inserção no campo de pesquisa, a coleta de informações, a produção dos dados com a observação participante e algumas intervenções.

A escolha do campo empírico, no qual se desenvolveu a pesquisa, foi definida, então, por ser um dos maiores atendimentos de bebês e crianças

pequenas nas escolas da rede municipal de Santa Maria - RS, bem como pelo fato de a estrutura física do prédio ter sido construída especificamente para sediar uma escola de Educação Infantil. Assim, após obter a autorização da prefeitura municipal, via Secretaria de Município da Educação - Setor Pedagógico, fez-se o primeiro contato com a Escola Municipal “das Cores”, ao início do segundo semestre de 2014.

No primeiro encontro com a realidade a ser investigada, como encaminhamentos éticos, foi feita a apresentação das intenções e objetivos da pesquisa à diretora e à coordenadora pedagógica. Após o aceite da equipe diretiva, foi preciso falar com as professoras regentes, ou seja, as educadoras responsáveis pelas crianças. As duas professoras, das turmas Berçário I e Berçário II, demonstraram a aceitação da pesquisa e também, as próprias crianças já, desde o primeiro encontro, receberam a pesquisadora com atenção e, curiosas, aproximaram-se, ofereceram brinquedos, quiseram vir no colo e distribuíram abraços. Enfim, nesse primeiro contato, sentiu-se que aquele seria um lugar de relações muito intensas.

A partir disso e de outros contatos telefônicos, ficou estabelecido o retorno da pesquisadora para fazer as observações participantes. Inicialmente, as observações ocorreram nas duas turmas, concomitantemente: na parte inicial da tarde, iniciavam-se as observações em uma e, a seguir, na outra. Conforme registrado no Diário de Campo, na primeira inserção para observação em sala com as crianças;

A sensação que tive no primeiro contato com elas retornou, eu gostei de estar ali, fiquei feliz de estar naquele espaço, interagir com elas e, ao mesmo tempo, vê-las interagindo. Acho que posso dizer que este nosso reencontro já possibilitou aproximações reais. Os colos foram mais variados, já ensaiamos algumas brincadeiras, danças e cuidados para que não se machucassem. Penso que a intervenção já teve início, ainda que, potencialmente, na postura de observante. (Diário de Campo, 13/08/2014).

Seguindo os procedimentos éticos, no dia 21 de agosto de 2014, realizou-se a reunião com as famílias das crianças de ambas as turmas para explicar sobre o desenvolvimento da pesquisa, bem como obter o consentimento dos responsáveis para a participação delas no estudo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e, como seriam realizadas filmagens, também da autorização para uso de imagem. Como poucas famílias compareceram, foi preciso contar com o auxílio das professoras no envio e recolha dos documentos,

em um demorado processo que se estendeu ao longo deste e do semestre seguinte, até que se obtivessem as autorizações.

Diante das condições iniciais, foram realizadas as quatro primeiras observações participantes e como não tinham sido recebidas todas as autorizações, ainda não se sabia, de fato, quais crianças poderiam ser consideradas sujeitos da pesquisa. Aos poucos, percebeu-se que seria melhor realizar as observações cada dia em uma sala, já que os encontros com os grupos ocorriam duas vezes por semana na escola; então, a pesquisadora passou a ficar cada dia em uma turma.

No quinto dia de observação participante, a professora do Berçário I informou que não seria mais a responsável pela turma no período da tarde, pois assumiria a coordenação pedagógica na escola e com isso, viria uma nova professora. Um choque! Então, foi preciso decidir entre seguir com a pesquisa no turno da tarde e lidar com as consequências de uma nova realidade no grupo, incluindo um processo de construção de relação afetiva com uma nova professora, ou mudar o turno das observações participantes. E, pela manhã, desenvolver a pesquisa observando a atuação de uma professora-estagiária, estudante do curso de Pedagogia, sob a orientação da professora-referência já conhecida pelo grupo.

Assim, considerou-se que não seria viável continuar a pesquisa com uma professora nova no grupo e, embora no turno da manhã também estivesse chegando uma professora nova para as crianças, entendeu-se como fator menos implicante, já que as crianças continuariam com a professora-referência em sala. Então, foi preciso conversar com a professora-estagiária e saber se ela aceitaria participar da pesquisa. Muito receptiva, ela, rapidamente, aceitou e, pelo seu jeito carismático de ser, embora a nova situação trouxesse ansiedade e receio em relação ao desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se que ter como sujeito uma estudante do curso de Pedagogia poderia agregar novos elementos à pesquisa, sobretudo, para se pensar a formação dos professores de bebês e crianças pequenas.

Desse modo, a pesquisa com a turma do Berçário I seria realizada no turno da manhã. Nesse sentido, considerou-se a possibilidade de troca de turno das observações também com o Berçário II, já que a professora era a mesma e o grupo de crianças tinha poucas alterações, pois a grande maioria do grupo estava matriculada em turno integral. A professora da turma aceitou a troca e as estagiárias, que seriam outras, também. Assim, a pesquisa seguiu sendo

desenvolvida nas duas turmas, mas no turno da manhã e, com isso, novas autorizações foram enviadas às famílias para incluir as poucas crianças que frequentavam à aula somente pela manhã.

Após ter finalizado essa etapa junto aos pais das crianças na pesquisa, ainda como procedimento ético, sentiu-se que era preciso criar uma forma de consultar as próprias crianças a respeito disto, já que o referencial teórico desenvolvido na pesquisa permite considerar as capacidades de compreensão e atuação das crianças como sujeitos ativos. Assim, foi levado ao conhecimento das professoras a intenção de propor algo nesse sentido. A professora do Berçário I considerou que as crianças não compreenderiam e que, portanto, não seria necessário, o que foi acatado. Já a professora do Berçário II considerou a potencialidade da atividade e apoiou a proposta não só aceitando a ideia, mas tratando do planejamento e organização de toda a atividade que, com fotos e vídeos foi projetada na sala em aparelho *data-show*, conforme descrito no Diário de Campo:

Neste primeiro momento, assistimos alguns vídeos deles, em momentos anteriores à minha chegada na turma e também, algumas fotos em que, inclusive, eu apareci. Esta atividade foi pensada por mim e pela professora como forma de problematizar a realização da pesquisa com o grupo e saber se elas aceitavam participar. Bem, então, após este primeiro momento, falei ao grupo que eu estava indo lá porque estudava sobre crianças, que fazia uma pesquisa e que iria fazer filmes e fotos e que elas iriam aparecer daquela forma. A partir disso, perguntei se eu poderia continuar indo lá, fazendo o estudo e filmá-los. Houve um momento de silêncio no grupo e, a professora então, disse, em nome da turma e, ao mesmo tempo falando com elas, que sim, que eu poderia ir e continuar com a pesquisa e que, depois, nós iríamos ver as imagens (Diário de Campo, 11/09/2014).

Como essa atividade foi uma proposta em nível de planejamento, considerou que esta já foi uma **intervenção moderada direta na turma Berçário II**, já que quem organizou e propôs de fato foi a professora da turma. As observações participantes seguiram nas duas turmas e, pela manhã, cada uma sendo observada em um dia. Ainda nessa primeira fase da pesquisa, foram realizadas somente notas e descrições em diário de campo. Considera-se que este período inicial de aproximação com os grupos, foi fundamental para a adaptação das crianças à presença da pesquisadora em sala, bem como para construirmos uma relação de proximidade e que, a partir das observações, seria possível perceber as questões-objeto de observação e análise, que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa.

Então, no 11º dia de observação participante e, portanto, aproximadamente, um mês após dar início ao contato com as turmas, a pesquisadora levou a filmadora para dar início aos registros filmicos.

[...] fui fazendo registros filmicos de momentos de interação entre as crianças e professoras. Algumas ficaram curiosas com a câmera e quiseram ver o que era, mas do que gostaram mesmo, foi ver as imagens dos colegas na tela da câmera (Diário de Campo, 16/09/2014).

No 12º dia de observação, percebeu-se que os copos utilizados pelas crianças no Berçário I eram coletivos, ou seja, as crianças não tinham cada uma o seu copo; esses eram higienizados e, a cada dia, elas usavam um copo diferente. Considerando a possibilidade de copos individuais, em pelo menos duas perspectivas: tendo em vista questões de cuidado com a higiene, mas também numa perspectiva educacional pensou-se na construção da noção de identidade. Na sequência tomou-se a decisão de:

[...] conversar com a professora sobre a possibilidade de organizar os copos, identificando-os para cada uma das crianças. Após explicar que isto seria a fim de que, de modo individual, cada uma teria seu copo, tanto por medidas de higiene e saúde, também pelo fato de que poderia ser trabalhada a identificação dos mesmos, por parte das crianças e, assim, estaríamos construindo conceitos de identidade (Diário de Campo, 17/09/2014).

Ela aceitou e permitiu a organização e identificação dos copos por parte da pesquisadora. Durante o processo de seleção e identificação dos copos contou-se com o auxílio tanto da professora, como das estagiárias da turma.

Nesta tarefa, contei com a ajuda da professora, quem procurou os copos e também, tentei envolver as estagiárias para que se sentissem parte daquele processo, o que deu certo, pois uma delas foi me auxiliando na identificação dos copos e a outra, na higienização (Diário de Campo, 17/09/2014).

A partir do que foi realizado e, tendo sido incorporado o uso de copos individuais para as crianças, considera-se que esta foi uma **intervenção direta na turma Berçário I**. Outra questão que surgiu e que, portanto, caracterizou-se como intervenção da pesquisadora, foi em relação à higiene das mãos das crianças:

[...] o que é comum nas duas turmas é a ausência de higiene das mãos antes das refeições e o uso de pano úmido para a higiene oral [Esta é uma intervenção também urgente!] (Diário de Campo, 17/09/2014).

A partir disso, foi sugerido à professora da turma do Berçário II, turma observada naquele momento, que realizasse a atividade de higiene das mãos com as crianças.

Após minha conversa com a professora da turma, na qual sugeri a inserção da lavagem das mãos das crianças como prática cotidiana antes das refeições, [...] trocamos possibilidades de atividades para desenvolver esta ação com as crianças. [...] ela não só quis manter a atividade como manifestou interesse em dar início ao processo de retiradas das fraldas com as crianças. [...] ela também pedia meu auxílio para planejar e desenvolver as atividades neste novo processo que seria iniciado. Acolhi sua ideia e motivei a realização de tal prática educativa. [...] sugeri que conversasse com as crianças sobre o banheiro (o que é, o que se faz lá...) oportunizando que elas falassem. Sugeri também uma visita ao banheiro da escola (ver onde fica, o que tem lá e explicar para que serve o vaso, a pia, a lixeira), ou seja, no sentido de ir introduzindo o assunto e construindo com elas essa ideia de passar a usar este espaço, bem como a relação disso com o corpo delas e as fraldas. Sugeri ainda a participação de uma das crianças mais experiente, que já vive esta prática de ir ao banheiro para falar sobre suas experiências neste espaço, contextualizando com a realidade de cada uma, investigando se elas já viveram isto em casa, como é o seu banheiro, quem usa [...] (Diário de Campo, 25/09/2014).

Diante do desfecho das ações e intenções da professora do Berçário II no trabalho com as crianças que, para além de contemplar a higienização das mãos passou a preocupar-se com o processo de abandono das fraldas, considerou-se que esta foi uma **intervenção moderada direta na turma Berçário II**, já que a atuação da pesquisadora ocorreu em caráter de sugestão e suas ações foram no nível do planejamento das atividades.

Antes mesmo que a atividade planejada com a professora do Berçário II fosse colocada em prática, as observações na turma do Berçário I revelaram mudanças na rotina do grupo sem que fosse necessária a intervenção da pesquisadora.

*[...] foi possível registrar, na rotina do grupo, a inserção de uma nova atividade por parte da professora: a higienização das mãos das crianças com álcool gel antes das refeições. Atribuo esta mudança ao processo iniciado na turma do Berçário II, pois há ampla comunicação entre estas professoras. Assim, considero esta como **intervenção indireta** que, além de ter sido **moderada**, pois foi ainda no **nível do diálogo** como proposta de ação e indicações para o planejamento, mas já provocou (transform)ações no outro grupo, já que a intervenção direta não foi com esta turma, mas com o Berçário II* (Diário de Campo, 23/09/2014).

No mesmo sentido, os registros em diário de campo revelaram outra intervenção na turma do Berçário I:

[...] a professora-estagiária, após realizar a higiene do rosto de uma das crianças [...] me confidenciou que tem levado as crianças até a pia e lavado

seus rostos, conforme me viu fazer. Considero esta também uma intervenção indireta. (Diário de Campo, 23/09/2014).

Isto em função de que a própria atuação da pesquisadora já foi capaz de provocar mudanças no contexto. As observações seguiram e, por motivos da própria pesquisa, foi preciso ficar afastada dos grupos por duas semanas.

No retorno, constatou-se que duas estagiárias tinham deixado a turma do Berçário I, por razões diferentes. A partir de então, outras estagiárias passaram a ficar na turma, até que se conseguissem as efetivas novamente. Isto trouxe a dificuldade de realizar os registros fílmicos, pois estas novas meninas não se enquadrariam como sujeitos na pesquisa, já que estavam de passagem e, ao mesmo tempo, não poderiam aparecer nas filmagens, mas era preciso registrar as situações vividas pelo grupo; um impasse!

A última observação participante foi realizada no dia 13 de novembro de 2014 e, na turma do Berçário II, totalizando vinte e quatro sessões de observação com os dois grupos, das quais, as dez primeiras não contaram com registro fílmico, mas somente notas e descrições em diário de campo.

De modo geral, destaca-se que, nessa primeira fase da pesquisa, buscou-se, não só observar e registrar situações do cotidiano vivenciado pelos sujeitos, mas, estando inserida naqueles contextos, criar uma relação de proximidade e afetividade *com e nos* grupos (FREIRE, 2014). Para tanto, participou-se de momentos de brincadeira, educação, cuidado, higiene, alimentação e sono. Um exemplo disso pode ser percebido no relato da observação na turma do Berçário I:

Pouco antes das 9h, o lanche é trazido até a sala por uma funcionária. A bandeja com os pratos de mingau é posta sobre a mesa da professora e começa a organização das cadeiras para colocar as crianças. Elas percebem a movimentação e já ficam próximas às cadeiras. A professora-estagiária vai tomando a frente nesta organização. Passo a auxiliá-la a colocar as crianças nos cadeirões. [...] coloco primeiro Diego⁷ (onze meses) e começo a dar-lhe o lanche. Enquanto isso, as demais são alimentadas pelas outras educadoras, às vezes, dois ou três por vez. Durante este momento, vou conversando com Diego, quem faz movimentos com os braços e emite alguns sons orais (Diário de Campo, 09/09/2014).

Este foi o movimento inicial da pesquisa e, pautado na observação participante, mas que, pela presença da pesquisadora em campo e, com algumas de suas ações, já provocou mudanças, o que caracteriza, portanto intervenções, que

⁷ A fim de preservar as identidades, assim como a escola na qual a pesquisa foi realizada, todos os sujeitos também receberam nomes fictícios, sendo mantidas as letras iniciais de seus nomes.

foram consideradas moderadas e/ou indiretas, já que, estava previsto na pesquisa, um outro momento de intervenções com outras características, diretas. Nesse sentido, acrescenta-se que além do recurso metodológico da observação participante, utilizou-se também o método da pesquisa-intervenção.

2.4 Segunda fase de produção dos dados: o método da pesquisa intervenção e as intervenções indiretas e diretas com adultas e crianças.

De acordo com Minayo (1994) e Gamboa (2012), o método indica o parâmetro para caminhar no ou até o conhecimento. Alguns autores consideram que a própria inserção em campo, por meio da observação participante, já é uma forma de intervir no contexto de investigação, o que pode ser experienciado.

Sendo assim, além da intervenção espontânea oferecida pela presença da pesquisadora em campo com a observação participante, a partir das vivências construídas pela pesquisadora e os sujeitos, após a construção de uma relação afetiva com o grupo, em uma segunda fase da pesquisa, foram propostas duas atividades de intervenção por parte da pesquisadora com cada uma das turmas. Ou seja, após perceber a dinâmica dos contextos e, de certo modo, conhecer os grupos, foram intencionalmente planejadas, e realizadas re-organizações de espaços, bem como criadas possibilidades de interação e brincadeira entre os sujeitos em espaços internos e externos da escola, isto é claro, tendo em vista os apontamentos das DCNEI.

Estas atividades também foram registradas pela pesquisadora por meio de filmagem e, nas mesmas condições das demais situações registradas anteriormente, permitiram as observações e análises, tanto concomitantes, quanto posteriores. Nesse sentido, ressalta-se que, tendo em vista o prazo para a conclusão deste estudo, a grande maioria dos registros fílmicos foi utilizada como memória da pesquisa, a qual permitiu à pesquisadora reviver as situações observadas em sala e realizar as descrições das análises dos vídeos em diário de campo, cujos trechos/recortes são apresentados no texto da dissertação.

2.4.1 Pesquisa-intervenção: as particularidades deste método e da pesquisa com os bebês e crianças pequenas

Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa-intervenção assim como a pesquisa-ação, surge na perspectiva das pesquisas ativas. De modo amplo, Rocha e Aguiar (2003) permitem compreendê-las como metodologias participativas. Nestas, pesquisador e pesquisados são co-autores no diagnóstico da situação-problema bem como nos caminhos para as mudanças em relação à mesma. Processo contínuo que ocorre no cotidiano transformando os sujeitos e requerendo ações e relações entre os participantes. Por isso, adotou-se tal método, já que se coaduna com os referenciais teórico-metodológicos empregados no estudo, possibilitando à pesquisadora a percepção da realidade não apenas como observadora, mas também, na percepção do contexto; e, em relação com os sujeitos, poder propor intervenções no formato de atividades de acordo com o referencial teórico estudado.

Rocha e Aguiar (2003) destacam ainda que a gênese da pesquisa-intervenção e sua afirmação são advindas do movimento institucionalista francês e latino-americano com as experiências no meio, ou seja, no contexto natural, afirmando-se como prática ético-estético-política. Tais referências ampliaram as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas a partir de ações em busca de transformar a realidade.

Ainda segundo estas autoras, a corrente da Análise Institucional Socioanalítica desenvolvida na França (Lourau, Lapassade, Hess) e com adeptos na América Latina (Rodrigues, Baremlitt, Barros), viabilizou a pesquisa-intervenção a fim de interrogar os sentidos consagrados nas instituições. No movimento de desnaturalizar as práticas já instituídas, as propostas de intervenção têm como alvo as relações de poder e interesses latentes no campo de investigação, analisando as práticas na rotina institucional, desacomodando territórios instituídos e oportunizando novas práticas, o que se constituiu no objeto de análise neste estudo, ou seja, as práticas educativas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil.

Rocha e Aguiar (2003) destacam, como características gerais deste método, dentre outros, as mudanças em relação à neutralidade e objetividade do pesquisador e a produção simultânea do sujeito e do objeto. Neste caso, as crianças e suas educadoras, enquanto sujeitos e as práticas educativas, como objeto de

análise. Nesse sentido, a intervenção evidencia que pesquisador e pesquisado são partes do mesmo processo.

Paulon e Ramagnoli (2010) também consideram a pesquisa-intervenção como modalidade da pesquisa participante, a qual busca o estudo das subjetividades considerando que o conhecimento se produz a partir das forças da realidade. As autoras tratam da necessidade de estratégias que possibilitam evidenciar a “manifestação da vida”, entendida como a expressão de sentimentos, valores, emoções, subjetividades, destacando a necessidade de focar a complexidade da vida humana.

Entendem ainda que, na pesquisa-intervenção, há a indissociabilidade entre quem busca conhecer e quem é conhecido, sendo, portanto, o resultado, a transformação de ambos. A pesquisa-intervenção, neste estudo, está sendo compreendida como método de uma pesquisa participante e sustenta-se, então, no paradigma ético-estético, o qual provoca desvios no campo investigado oriundos da mudança na demanda, do surgimento de algo inesperado e outros fatores.

As autoras entendem ainda que as mudanças não se remetem somente ao campo de pesquisa, mas também ao pesquisador, e que a mudança não se faz pela conscientização do outro, mas por contágio sendo importante, neste aspecto, a proposta de estudos feita pelo pesquisador na realidade investigada. Assim, consideram que a intervenção inclui também os efeitos produzidos pela intervenção do pesquisador.

Em relação ao que é apontado por Paulon e Ramagnoli (2010), foi possível, desde o início, perceber efeitos provocados tanto na pesquisadora, em seus avanços no processo de construção do conhecimento acerca das práticas educativas com os bebês e crianças pequenas, bem como no cotidiano das turmas a partir da adoção de novas práticas por parte das educadoras.

Embora, anteriormente, tenha-se mencionado as intervenções como um segundo momento metodológico da pesquisa, ao longo de todo o processo investigativo compreendeu-se que a presença da pesquisadora no campo de pesquisa e suas atuações por meio das observações participantes já se constituíram como intervenções. Essas, portanto, foram consideradas como intervenções indiretas, moderadas ou, em sentido horizontal, já que ocorreram como sugestões de atividades e em nível do planejamento.

No segundo momento metodológico da pesquisa, então, foram propostas intervenções diretas em sentido vertical, ou seja, propostas de atividades planejadas e desenvolvidas intencionalmente pela pesquisadora a partir do que foi previamente observado nos dois contextos. Estas podem ser divididas em duas modalidades de intervenção direta; com as educadoras, e com as crianças, as quais serão explicitadas a seguir.

Na busca por compreender o método da pesquisa intervenção, buscou-se também as contribuições de Passos, Kastrup e Escóssia (2012). Embora não seja adotado o método da cartografia, mas o da pesquisa-intervenção com suas possibilidades de atuações compreendidas como método (já que se configura como pesquisa do tipo participante), as oito pistas que os autores trazem explicitando a cartografia auxiliam no processo de entendimento das características da pesquisa-intervenção.

Um dos conceitos da cartografia apontados por Passos e Barros (2012) é a

[...] inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção. [...] a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência (p. 18).

No caso deste estudo, o acompanhamento de processos é algo que fica evidente nas colocações dos autores; acompanhamento este do que é expresso pelas crianças em suas interações com educadoras e outras crianças. A partir desse entendimento, a inserção da pesquisadora em campo, as interações construídas com os sujeitos durante as observações participantes, as intervenções diretas e as análises configuraram, portanto, a utilização do método da pesquisa-intervenção.

Passos e Barros (2012) trazem a ideia da experimentação, da atitude, mas não uma atitude sem rigor metodológico, o qual exige a pesquisa, mas este é (re)significado, aproximando o caminho do movimento da vida em que a precisão se torna o compromisso, o interesse e a implicação do pesquisador na realidade – intervenção. Exatamente por isso foi que, inicialmente, realizou-se um período de aproximação com os sujeitos, somente com as observações participantes e, com isso, intervenções indiretas para, a seguir, propor as intervenções diretas.

De acordo com Freire (2014, p. 33), “Quanto melhor me “aproximo” do objeto que procuro conhecer, ao dele me “distanciar” epistemologicamente, tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me

assumo como tal”. Com isso, o autor evidencia a necessidade de, nós, enquanto sujeitos humanos, intervir, compreender e comunicar. Segundo Passos e Barros (2012), a intervenção como método é a análise das implicações coletivas locais e concretas.

Outra questão que destacam é que não há neutralidade, já que todas as pesquisas intervêm na realidade. O observador se implica, ou seja, se envolve no campo, bem como a intervenção transforma o objeto. Assim, compreende-se o concomitante processo de transformação que é provocado: no pesquisador e, a partir de suas ações, no campo investigado.

Nesse sentido, as intervenções diretas com as crianças foram planejadas a fim propor atividades ao encontro do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, situando-a enquanto referência para as propostas curriculares nesta etapa da educação básica. Isto tanto a fim de oportunizar vivências ao encontro do que se compreende como adequado e necessário às crianças e, conseqüentemente, possibilitar experiências formativas às educadoras, conforme se estudou.

Para Passos e Barros (2012, p. 26) “Intervir, então, é fazer esse mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem [...]”. De acordo com os autores, argumentar que a pesquisa é uma intervenção requer a imersão no plano da experiência, lugar onde conhecer e fazer não se dissociam e, assim, impossibilitam a neutralidade.

Assim, entende-se que as vivências da pesquisadora junto ao grupo de crianças e suas educadoras possibilitaram tanto que a pesquisadora fosse observando, analisando, intervindo nos contextos e compreendendo as questões que sustentaram a pesquisa, como também permitiu que, a partir das intervenções indiretas e diretas, com as educadoras e crianças, ocorressem reflexões acerca das práticas desenvolvidas. Esse movimento se entende com caráter formativo, bem como permitiu que fossem vivenciadas situações de descoberta e experimentação por parte das crianças. Assim, tem-se uma relação de troca entre os sujeitos e a pesquisadora, conforme tratam os autores.

Kastrup (2012) trata da atenção do cartógrafo/pesquisador à coleta de dados. Com base em Freud, aponta o termo “atenção flutuante” e, em Bergson, o “reconhecimento atento”. Este se refere às diferentes características que a atenção

pode assumir: “seletivo, ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário [...]” (p. 33).

A atenção segundo a autora configura o campo perceptivo e, desse modo, recomenda uma atenção com seleção suspensa e define: “prestar igual atenção a tudo” (KASTRUP, 2012, p. 36). Uma espécie de concentração sem um único foco, mas aberto para acolher o inesperado. De acordo com a autora, as experiências, então, vão ocorrendo, por vezes, fragmentadas e sem um sentido imediato, mas há movimentos emergentes e signos que sinalizam algo acontecendo, bem como alguns fatos reafirmam o problema e encaminham a resposta ou demonstram outros problemas.

A partir das contribuições de Kastrup (2012), destaca-se que a atenção da pesquisadora durante as observações participantes no campo de pesquisa pode ser caracterizada ora como flutuante ou com seleção suspensa no sentido de captar o todo do contexto, mas que, diante de algo com maior potencial representativo de algum dos temas que se percebia como central neste estudo, focalizava-se a percepção e partia-se para a produção dos registros filmicos e a produção das notas de campo, as quais eram ampliadas assim que possível, com reflexões e análises em Diário de Campo.

Kastrup e Barros (2012) entendem que os cartógrafos se aproximam do campo como visitantes estrangeiros de um território que não habitava. Este vai sendo explorado pela sensibilidade de olhares, escutas, cheiros, preferências e ritmos, exatamente o que ocorreu neste estudo. Alvarez e Passos (2012) contribuem com a ideia de inserção no campo como habitar um território engajando-se nele, pesquisando com algo e com alguém, sendo necessário cultivar a receptividade, deixando impregnar-se. Em uma disponibilidade engajada e afetiva com o território existencial, adentra no campo e, assim, constrói conhecimento não acerca do, mas com o campo pesquisado.

Porém, destacam que a postura afetiva e receptiva não é suficiente, sendo preciso também posicionar-se de modo lateral e em configuração com o campo fazendo circular a experiência, incluindo tudo e todos em um mesmo plano. Este sem hierarquias e homogeneidades, embora tenha também diferenças e fatores em comum. Estes conceitos levam a considerar as estagiárias as quais, embora sem formação específica e em funções adjacentes, também produzem práticas educativas com as crianças, sujeitos no processo de investigação.

Estas são, então, algumas das características traçadas para o método da cartografia na pesquisa-intervenção, que se aproximam das concepções que embasam as ações desenvolvidas neste estudo. A partir de alguns teóricos, a pesquisa-intervenção foi apresentada como método de desenvolvimento desta pesquisa.

No entanto, o referencial metodológico consultado se refere à pesquisa-intervenção de modo geral, mas a pesquisa desenvolvida teve como principais sujeitos as crianças. Nesse sentido, Gamboa (2012) alerta para a necessidade de adequar os métodos às especificidades da pesquisa, neste caso, com uma pesquisa com bebês e crianças pequenas.

Castro e Besset (2008) tratam justamente da pesquisa-intervenção com crianças. Ambas apontam que a pesquisa-intervenção é um método – tipo de abordagem, uma representação da realidade social, cujo campo permite diferentes abordagens, conceitos e linguagens. Em específico, sobre a pesquisa com crianças e não somente sobre elas, trazem a reflexão acerca do posicionamento do investigador em relação aos pesquisados e sobre os efeitos desta relação no desenvolvimento da pesquisa.

Na pesquisa-intervenção, os próprios questionamentos e ações do pesquisador já se configuram como intervenção, pois permitem alterações, esquecimentos, e até mesmo negações. Isto quer dizer que, na pesquisa com crianças, as mudanças de rumo provocadas “[...] pelas emoções, sentimentos e afetos de ambas as partes, muitas vezes dispersando as intenções retilíneas do pesquisador” (CASTRO; BESSET, 2008, p.12), provocam os sujeitos a refletir sobre os fatos ocorridos durante a pesquisa, o que permite avaliá-la e, até mesmo, redirecioná-la.

Na perspectiva do que é apontado pela autora, destaca-se a mudança ocorrida na organização do procedimento metodológico para a produção dos dados, em função deste contato com a realidade investigada. Inicialmente, pensou-se em fixar a filmadora em local que possibilitasse a visão do todo. Porém, o convívio com os grupos demonstrou que, manusear a câmera permitia maior liberdade para abandonar a atenção com seleção suspensa e focar em alguma situação de interação potencial. Da mesma forma, permitiu que as crianças participassem dos registros por detrás da filmadora, no colo da pesquisadora, assistindo à filmagem instantânea produzida (KASTRUP, 2012).

Nesse sentido, de acordo com Castro e Besset (2008) o método de pesquisa-intervenção é um modo particular de abordar crianças para, com elas, construir o conhecimento. Para Portugal (2008, p.18), foi a valorização da criança, dentre outros aspectos, que contribuiu para a construção de uma metodologia a favor da participação na qual “[...] o pesquisado tem voz e se apresenta como um agente social e individual” transforma a prática da pesquisa.

Em relação ao método da pesquisa-intervenção, Castro (2008) reforça que a pesquisa com crianças se determina pela concepção que temos desses sujeitos, a qual não define somente nossa relação com eles, mas também organiza o saber científico produzido. Assumir uma concepção de infância nessa direção exige do pesquisador arcar com as consequências durante a pesquisa, e assim, articular a teoria trazendo a ideia de quem *é a criança* com a *metodologia*, ou seja, o modo como pesquisar crianças.

Nesse sentido, em um processo reflexivo acerca das pesquisas com crianças, Delgado e Muller (2005) consideram que, na metodologia das pesquisas com crianças, além de respeitá-las e ouvi-las, é preciso aprofundar quem são elas, o que tem em comum, o que partilham, o que as distingue nos tempos, espaços, gostos, brincadeiras.

Assim, considerar a criança como ator social significa reconhecer sua singularidade nos diferentes contextos em que atua. Conforme Castro (2008);

[...] as pesquisas que tomam a criança como um sujeito competente, ou um agente, enfocam não apenas como elas são construídas pelos processos de socialização, mas como elas os constroem e os reconstroem, como compreendem e interpretam suas experiências a partir do lugar em que se encontram. Neste sentido, as crianças seriam detentoras de um saber prático daquilo que é ser criança, e são elas que estão legitimamente, e melhor posicionadas, a falar sobre suas experiências (p. 26).

Nessa perspectiva, há uma nova compreensão acerca da criança nas pesquisas e se tem a possibilidade de construir um saber sobre elas a partir de suas ações, vivências e saberes; “[...] a criança como agente e como detentora de um saber” (Castro, 2008, p. 27), como produtora de cultura (COHN, 2005). Assim, a perspectiva adotada na pesquisa não considerou somente a visão da pesquisadora, mas também, a perspectiva de atuação da e com a criança durante o processo de pesquisa.

Nessa relação, o pesquisador não fica de fora como sujeito que não “contamina” a pesquisa, mas, ao contrário, constitui-se como ator fundamental, do qual depende a sua continuação em uma experiência que é marcada por sua presença e ação, ou seja, por sua intervenção. De acordo com Castro (2008), a abordagem de pesquisa com crianças visa “[...] dar voz às crianças e transformar as relações de poder entre pesquisador adulto e a criança”, (p. 28).

Ainda nesse sentido, Castro (2008) afirma que não se deve naturalizar as relações diferenciadas entre adulto e criança e sim, problematizá-las, promovendo reflexões e, se necessário, rupturas. Desse modo, surge a necessidade de “[...] estar com as crianças nos seus ambientes naturais, acompanhando-as no que costumam ou gostam de fazer” (p. 28); e é a partir disso que a pesquisa-intervenção pode ser considerada como aquela que “[...] aproxima de forma singular pesquisador e pesquisado, numa atividade em que ambos conhecem, aprendem e (se) transformam” (idem).

A partir desse entendimento, referenciado em Castro (2008), compreendeu-se que toda pesquisa transforma o objeto que visa pesquisar, assim, por si só, já é também uma intervenção e que, “[...] incorporar a intervenção do pesquisador no que é pesquisado, esse se constitui o grande desafio do paradigma da pesquisa-intervenção” (p. 29). Nessa direção, algo essencial é desenvolver a pesquisa nas realidades onde as crianças vivem, nos contextos em que, ou de onde, as questões e a pergunta-síntese surgem (WELLER, 2010; GAMBOA, 2012).

Delgado e Müller (2005), com base em Souza (2000) reforçam que para perceber as culturas infantis - aquilo que de fato é produzido e significado pelas crianças em suas relações e interações com adultos e pares - é preciso que sejam construídas experiências sensíveis, aprendendo a ver o que não está exposto de imediato, mas que precisa ser sentido, percebido por meio da ética da estética. Após conceituar o método da pesquisa-intervenção, bem como tratar das particularidades da pesquisa com crianças de modo relacionado ao método empregado no estudo, traz-se como as intervenções diretas foram desenvolvidas no campo da pesquisa.

2.4.2 Intervenções diretas com as adultas; educadoras e, com as crianças

Após a fase das observações participantes e, com algumas intervenções que foram compreendidas como indiretas, a seguir, teve início o que se pode chamar de

segundo momento da pesquisa, quando foi dado início às **intervenções diretas**, ou seja, aquelas atividades planejadas e desenvolvidas, intencionalmente pela pesquisadora no campo de pesquisa. Estas atividades foram realizadas tanto com as crianças, quanto com as adultas educadoras.

Cada intervenção foi planejada a partir do que se observou e percebeu na realidade de cada turma. A primeira **intervenção direta** foi **com as educadoras da turma Berçário II**. Previamente, foi combinado com as educadoras e com a equipe diretiva da escola, um momento em que o grupo de adultas poderia deixar as crianças para participar de um encontro com a pesquisadora para assistir alguns vídeos selecionados, refletir e conversar sobre os mesmos, o que foi chamado de **Diálogo Formativo**.

Os vídeos foram selecionados a partir de questões consideradas necessárias problematizar e refletir coletivamente com aquele grupo. Da mesma forma, foi estruturado um roteiro orientador do diálogo e distribuído às participantes. O mesmo continha perguntas sobre o conteúdo das situações mostradas nos vídeos e, estavam de acordo com as categorias elencadas para análise neste estudo.

Uma das salas da escola foi preparada pela pesquisadora para receber o grupo: as cadeiras foram dispostas em círculo, ao redor da mesa e a filmadora preparada para registrar o diálogo. A professora e três estagiárias do Berçário II compareceram ao encontro. Destas, inclusive, uma que chegava ao final das manhãs e que, por isso, quase não participou da pesquisa, mas que também foi considerada sujeito. Assim, do grupo de educadoras da turma, apenas uma estagiária não pode participar desta intervenção direta.

Problematizações
Conceito de criança: sujeito reconhecido como capaz de interagir com adultos e crianças, que possui saberes, constrói relações e conhecimentos, questiona, tem desejos e se expressa por meio por expressões faciais, gestos, fala, sorrisos, choro... – múltiplas linguagens – DCNEI (BRASIL, 2009).
Eixo I: interações e brincadeiras - crianças e crianças
1) O que vocês percebem dessas relações destacadas no vídeo? 2) Vocês percebem que as crianças possuem a capacidade de interagir e dialogar com outras crianças? 3) Qual a importância de possibilitar e não interromper estes momentos entre elas, mesmo que seja para ações de higiene ou alimentação?
Eixo II: interações e brincadeiras - adultas e crianças
4) Como vocês se veem atuando com as crianças? 5) Quais consideram ser suas atividades junto a elas?

<p>Eixo III: interações e brincadeiras – crianças e o ambiente coletivo</p> <p>6) Qual a importância de organizar um ambiente repleto de brinquedos e objetos para as crianças manusearem?</p> <p>7) De que forma você compreende a brincadeira no processo de aprendizagem das crianças?</p>
--

Quadro 6 – Roteiro de Diálogo Formativo Berçário II - Professora e estagiárias

Fonte: elaborado pela autora.

Por questões de horário e disponibilidade das educadoras da turma Berçário I, não foi possível realizar o **Diálogo Formativo** na sequência. Então, tendo em vista a proximidade do encerramento do ano letivo, foi preciso dar início às **intervenções diretas**, primeiro com as crianças, na turma Berçário I. Esta atividade foi combinada, previamente, com a professora e professora-estagiária, sendo explicado a elas o que seria realizado e como a atividade seria desenvolvida.

Os materiais para a atividade foram preparados previamente: bambolê com faixas de tecido penduradas, tecidos coloridos, mas, ao mesmo tempo transparentes, uma cortina com bolsos plásticos que permitiam a visibilidade dos brinquedos das crianças e também outros objetos presentes em seu cotidiano - bico, mamadeira, fralda e roupa de bebê -, uma caixa com furos e papel *celofane* dentro e um túnel de tecido. Inicialmente, retirou-se a maioria dos berços da sala, dispondo-os no solário. Isto a fim de liberar espaço na sala.

A seguir, os objetos foram organizados nos espaços da sala, misturando-se a outros objetos daquele contexto que foram (re)organizados.

[...] conforme havíamos combinado, a professora e a professora-estagiária começaram a organizar o grupo para irem lá fora, a fim de que eu pudesse fazer a reorganização dos espaços. [...] Para este momento, destaco que foi essencial a colaboração dos sujeitos adultos, pois além da professora ter ido com as crianças para outro espaço, o que permitiu o confronto com o espaço da sala transformado, a ajuda que recebi da professora-estagiária e da nova estagiária auxiliou a compor o espaço (Diário de Campo, 18/11/2014).

No dia 21 de novembro, a **intervenção direta** foi **com as educadoras da turma Berçário I**. Também foi combinado, previamente, com as educadoras e a equipe diretiva da escola, um momento em que as adultas pudessem participar de um encontro com a pesquisadora para assistir e refletir sobre alguns dos vídeos produzidos sobre vivências daquela turma.

Da mesma forma em que na intervenção com o outro grupo, os vídeos foram selecionados a partir do que a pesquisadora identificou como necessário

problematizar e refletir com o grupo, em específico, com base nas observações e registros realizados. Em razão das mudanças ocorridas com a saída de duas estagiárias durante a pesquisa, participaram do **Diálogo Formativo** somente a professora, a professora-estagiária e uma estagiária que permaneceu com o grupo durante todo o semestre, as quais, portanto, caracterizam o grupo de sujeitos adultos da turma Berçário I.

Para este grupo, também foi organizado um roteiro com problematizações a partir do que os vídeos mostravam. Inicialmente, foi esclarecido às participantes que não era necessário ficarem presas ao roteiro, mas que sua função era de orientação para o diálogo e que, portanto, outras perguntas e colocações eram permitidas e, bem-vindas.

Problematizações
<p>Conceito de criança: sujeito reconhecido como capaz de interagir com adultos e crianças, que possui saberes, constrói relações e conhecimentos, questiona, tem desejos e se expressa por meio por expressões faciais, gestos, fala, sorrisos, choro... – múltiplas linguagens – DCNEI (BRASIL, 2009).</p>
<p>Eixo I: interações e brincadeiras - crianças e crianças</p> <p>1) Vocês percebem que as crianças possuem a capacidade de se comunicar e interagir entre elas? Que expressões/linguagens vocês compreendem que as crianças utilizam ao interagir com o outro?</p> <p>2) Como essas interações são mediadas por vocês, ou seja, como vocês se percebem mediando estas relações?</p> <p>3) Qual a importância de possibilitar e não interromper, mesmo que seja para ações de higiene ou alimentação, mas mediar, permitindo suas atuações nestes momentos entre elas?</p>
<p>Eixo II: interações e brincadeiras - adultas e crianças</p> <p>4) Como vocês se veem atuando com as crianças? Como compreendem as interações e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil?</p> <p>5) Qual o papel do adulto, educador, nas interações e brincadeiras com as crianças?</p> <p>6) Qual a importância de interagir e dialogar com as crianças em todos os momentos, inclusive durante os cuidados de higiene e alimentação?</p>
<p>Eixo III: interações e brincadeiras – crianças e o ambiente coletivo</p> <p>7) Qual a importância de organizar o ambiente, de modo intencional, com objetos específicos para a exploração dos bebês e crianças pequenas?</p> <p>8) De que modo vocês percebem a participação dos bebês e crianças pequenas no que é proposto a partir do planejamento do professor de Educação Infantil?</p> <p>9) Como vocês percebem a atuação/expressão das crianças ao explorar objetos, brinquedos e outros materiais pedagógicos?</p>

Quadro 7 – Roteiro de Diálogo Formativo Berçário I - Professora, professora-estagiária e estagiária

Fonte: elaborado pela autora.

Este **Diálogo Formativo**, então, encerrou as intervenções diretas com as educadoras, já que, cada grupo de educadoras participou de um encontro. Sendo assim, deu-se continuidade às intervenções diretas, agora, com as crianças.

No dia 24 de novembro, foi realizada a primeira **intervenção com a turma Berçário II**. Após um momento de aproximação com o grupo no início da manhã, também contou-se com o apoio da professora regente, quem levou as crianças para o pátio para que a sala pudesse ser transformada, bem como se obteve o auxílio de uma das estagiárias, que ajudou a pesquisadora a retirar os berços da sala, a fim de liberar espaço e, a distribuir, de modo organizado os objetos pela sala.

Da mesma forma em que na intervenção com as crianças da turma Berçário I, disponibilizou-se objetos diferentes do contexto do grupo, mas também os disponíveis na sala, só que, com outro formato de organização. Nesta primeira intervenção, foram utilizados como elementos novos somente a cortina com os bolsos transparentes, onde estavam guardados alguns objetos da sala; algumas embalagens de leite e suco, dispostas na mesa junto às panelas, copos e pratos de brinquedo, sugerindo uma situação de brincadeira e, do mesmo modo, foi preparada uma cama com colchonete, bonecas utilizando fraldas e, cobertas com paninhos.

Também foi organizado um cantinho com livros, outro com *legos*, outro com carrinhos e, à entrada da sala, outro cantinho com os bonecos e ursos de pelúcia. Estes últimos, todos brinquedos da sala que, normalmente, ficavam juntos, em uma estante de madeira, disposta ao alcance das crianças.

No dia 25 de novembro, foi realizada a segunda **intervenção direta** com as **crianças da turma Berçário I**. Tendo em vista o que apontam as DCNEI como referência para a elaboração das propostas curriculares para a Educação Infantil, inicialmente, pensou-se em propor uma atividade com água, na qual as crianças pudessem explorar diferentes objetos, molharem-se, levar a água de um lugar para outro com pequenos potes, panelinhas, garrafas plásticas e outros. Porém, pela manhã, as temperaturas ainda não estavam tão altas, em razão da época do ano. Então, foi preciso pensar em outro material que possibilitasse, às crianças, experiências nesse mesmo sentido.

Sendo assim, a gelatina foi o item que, na concepção da pesquisadora, mais se aproximou da água. Em local externo à sala de aula, no saguão coberto da escola, foi preparado um espaço com bacias, pratos, bandejas e peneiras, nos quais foram colocados gelatina nas cores roxa, azul, vermelha, amarela e verde e, em

textura firme. Também foram disponibilizados, de modo organizado e, sugerindo uma brincadeira exploratória e interativa, baldes, colheres e pazinhas de brinquedo. Estes objetos foram dispostos, tanto no chão, em locais forrados, nos quais foram colocados os bebês que não caminhavam, como em locais não forrados e, em cima da mesa, para possibilitar a movimentação, entre os diferentes espaços, por parte daqueles que caminhavam.

Esta foi uma atividade rápida, pois a exploração da gelatina logo tornou o chão escorregadio e, com isso, foi necessário retirar as crianças e (re)organizar o espaço. Novamente, para a realização desta atividade, contou-se com o apoio de várias pessoas. Inicialmente, com a possibilidade de uso da cozinha, por parte da pesquisadora, no preparo e acondicionamento das gelatinas, quando se obteve o apoio das merendeiras, bem como para a organização e limpeza do saguão da escola. Momento em que se contou com o apoio da professora da turma, das estagiárias e da professora-estagiária, na higiene e troca de roupa das crianças. Assim, foi somente com a ajuda destas pessoas, que esta e também as demais intervenções, foram possíveis.

Dois dias após, foi a realização da **segunda intervenção com a turma Berçário II**. Na mesma lógica da atividade anterior realizada com a turma, a intenção da pesquisadora foi criar diferentes possibilidades de organização do espaço da sala. Sendo assim, novamente, a maioria dos berços foi retirada da sala para liberar espaço. Como elementos diferentes, foram inseridos tecidos coloridos e, ao mesmo tempo, transparentes, pendurados no teto (os mesmos utilizados na turma Berçário I) e também, como cobertura em um cantinho com boneca, almofadas e carrinhos, sugerindo uma brincadeira de “casinha”.

Os demais espaços foram organizados com os objetos da sala. Na entrada da sala, foi colocada uma mesa com os instrumentos musicais da turma, os quais ficavam guardados em uma caixa. Próximo a isto, havia música infantil tocando em um rádio/cd. Mais à frente, estava o espaço para a brincadeira de “casinha”. Ao fundo da sala, um dos berços foi transformado no cantinho da fantasia e disposto diante do espelho. Do outro lado, um varal de livros e os tecidos coloridos pendurados no teto.

Entende-se que esta intervenção, assim como as demais, possibilitou às crianças diversas oportunidades de interação e brincadeira, entre elas, com as educadoras e com os objetos, ou seja, o ambiente coletivo, de *modo* geral, bem

como trouxe para as educadoras, sugestões de atividades ao encontro do que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e também do que está sendo compreendido, neste estudo, como especificidades nas práticas educativas com os bebês e crianças pequenas.

Após realizar as intervenções com as crianças e educadoras das turmas Berçário I e Berçário II, propôs-se uma intervenção coletiva, ou seja, com as duas turmas juntas para, no mesmo formato que o realizado com as educadoras, assistir a vídeos produzidos durante a pesquisa e que foram selecionados pela pesquisadora para que as crianças assistissem. Essa se caracterizou, portanto, como mais uma **intervenção direta**. Inicialmente, a sala do Berçário II foi preparada, com a retirada de alguns berços para liberar espaço, o tatame do chão foi aumentado para que todos pudessem sentar.

A seguir, contou-se com o auxílio das professoras na instalação do aparelho *Datashow* para assistir aos vídeos. Estes foram selecionados buscando mostrar às crianças as filmagens que foram produzidas no decorrer da pesquisa, conforme foi combinado com a turma do Berçário II, quando a pesquisadora se propôs a ouvir o grupo sobre sua aceitação em relação à pesquisa. Assim que a sala ficou pronta, as educadoras trouxeram as crianças e, juntos, os grupos assistiram aos vídeos. Além dos vídeos da pesquisa, as professoras também passaram outros infantis.

Encerrando a etapa das intervenções diretas e, a pesquisa em campo empírico, de modo geral, foi proposta uma última intervenção, desta vez, com a equipe diretiva. Assim como o realizado com os grupos de educadoras, alguns vídeos produzidos durante as observações e também, intervenções diretas, foram selecionados e, com o auxílio de um roteiro específico para esta intervenção, o Diálogo Formativo foi proposto com a diretora e a vice, em sala preparada previamente.

Problematizações
Conceito de criança: sujeito reconhecido como capaz de interagir com adultos e crianças, que possui saberes, constrói relações e conhecimentos, questiona, tem desejos e se expressa por meio por expressões faciais, gestos, fala, sorrisos, choro... – múltiplas linguagens – DCNEI (BRASIL, 2009).
As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?

<p>Eixo I: interações e brincadeiras - crianças e crianças; Eixo II: interações e brincadeiras - adultas e crianças</p> <p>1) Vocês percebem que as crianças possuem a capacidade de interagir e se comunicar entre si por meio de diferentes linguagens?</p> <p>2) Qual a importância de possibilitar diferentes objetos, tempos e espaços para a exploração das crianças considerando a flexibilidade e intencionalidade no planejamento?</p> <p>3) Qual(is) o(s) papel(is) do educador nas práticas pedagógicas junto às crianças?</p>
<p>Eixo: Cuidado e Educação</p> <p>4) Como percebemos e realizamos os momentos de higiene e alimentação com as crianças?</p> <p>5) O espaço, a estrutura física, o número de crianças e profissionais com formação possibilitam um atendimento que satisfaça as necessidades das crianças?</p>
<p>Organização de Tempos e Espaços de interações e brincadeiras</p> <p>6) Qual a importância das interações e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil?</p> <p>7) Por que, enquanto professores de Educação Infantil, devemos organizar diferentes tempos e espaços para que as crianças possam escolher com quem, de que e onde querem brincar?</p> <p>8) Que possibilidades e situações de interações e brincadeiras podem ser criadas com os espaços e objetos disponíveis?</p>

Quadro 8 – Roteiro de Diálogo Formativo - Equipe diretiva

Fonte: elaborado pela autora

Sendo assim, as atividades da pesquisa, no campo empírico, estenderam-se de agosto a dezembro de 2014. Portanto, a pesquisadora esteve inserida no contexto investigativo ao longo de um semestre letivo, encerrando a fase de coleta e produção dos dados ao final do ano de 2014. Neste período, durante as observações participantes e as intervenções da pesquisadora, os registros escritos em diário de campo, bem como os produzidos por meio de filmagem possibilitaram a realização da análise e compreensão dos dados nesta pesquisa. Nesse sentido, ressalta-se que não houve tempo hábil para uma análise detalhada e transcrição dos vídeos, tendo em vista o período de 24 meses para desenvolvimento e conclusão deste estudo. Por isso, a maioria dos vídeos foi considerada como memória das observações realizadas e, alguns, como maior qualidade e potencial, foram analisados e transformados em descrições no Diário de Campo.

	Observação Participante somente com registros em diário de campo	Observação Participante com registros fílmicos	Intervenções Moderadas Diretas e Indiretas	Intervenções Diretas
Berçário I	Agosto a setembro de 2014	Setembro a novembro de 2014	Agosto a setembro de 2014	Setembro, novembro e dezembro de 2014
Berçário II				

Quadro 9 – Resumo das atividades desenvolvidas no campo de pesquisa

Fonte: elaborado pela autora.

Após detalhar a metodologia desenvolvida durante a pesquisa, retoma-se a ideia de que a análise dos dados ocorreu, de forma reflexiva, durante o desenvolvimento de todo o estudo. Assim, ao longo do texto já foram sendo trazidos alguns dados e compreensões construídos pela pesquisadora, o que terá continuidade no próximo capítulo quando se apresenta conceitos acerca das práticas educativas na Educação Infantil relacionada às descrições produzidas em Diário de Campo, já em caráter de análise dos dados produzidos neste estudo.

3 ANALISANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: OS CONTEXTOS VIVENCIADOS NA ESCOLA “DAS CORES”

Para Chizzotti (2006), os dados não são acontecimentos fixos ou coisas isoladas, mas, ao contrário, ocorrem em um contexto de relações. A partir do que traz Trivinõs (2010), entende-se que na pesquisa participante, a qual valoriza o uso de múltiplos recursos, tem-se a técnica de *triangulação* na coleta dos dados, cujo objetivo volta-se para a abrangência máxima nos atos de descrever, explicar e compreender o foco de estudo.

Segundo Trivinõs (2010), a mesma é composta por três aspectos: no primeiro, *Processos e Produtos* elaborados pelo *pesquisador* avaliando as *percepções* dos sujeitos para o qual se utilizou de observação participante – *livre ou dirigida*, conforme o autor; e os *Processos e Produtos* construídos pelo sujeito; ações e interações observadas entre os sujeitos.

Já o segundo, tem os Elementos Produzidos pelo Meio: *Documentos internos e externos*; neste caso o PPP da escola e as políticas educacionais consultadas. Por fim, a outra perspectiva de análise são os *Processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito*, ou seja, as relações produzidas nos contextos.

A partir do que propõe este autor, além do referencial bibliográfico, do Projeto Pedagógico Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil “das Cores”, das políticas educacionais para a Educação Infantil e outros documentos, foram adotados como instrumentos para construir a documentação do que a pesquisadora observou, as descrições e notas em diário de pesquisa/campo e as filmagens de vivências em situações cotidianas de interações entre os sujeitos em diferentes momentos e contextos, bem como das propostas de intervenção direta criadas pela pesquisa com as educadoras, ao assistir alguns vídeos produzidos e, com as crianças, em atividades pautadas nos pressupostos da Pedagogia Participativa.

Para Chizzotti (2006), os dados são colhidos de modo interativo durante as diversas etapas da pesquisa, bem como nas relações construídas com os sujeitos, sendo também, constantemente analisados. A partir da metodologia utilizada

compreende-se que, ao observar, registrar e analisar determinadas situações de interações características do cotidiano de turmas de berçário, de modo intencional, não é somente se coletar, mas, sobretudo, produzir dados.

Gibbs (2009) considera dados qualitativos todas as formas de comunicação humana que pode ser: escrita, áudio, vídeo, o que inclui, dentre outras, observação participante, vários documentos, diários, fotografias e filmes, conforme destacado anteriormente. Neto (1994) compreende que a análise e interpretação dos dados estão contidas no olhar atento para os dados da pesquisa. Assim, durante a coleta, a análise dos dados já pode estar ocorrendo. Para o autor, as finalidades deste momento são: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (p. 69).

Deslandes (1994) entende que o método científico possibilita a reconstrução da realidade social como objeto do conhecimento, por meio de um processo de categorização – com base em características específicas – que alia teórico e empírico. As categorias são utilizadas para criar classificações. Isso quer dizer reunir ideias e expressões.

Para Neto (1994), na análise de conteúdo podem-se encontrar respostas para as questões formuladas, e também confirmar ou não o que foi lançado como hipótese ao início da investigação. Flick (2007) afirma que a análise qualitativa do conteúdo é um procedimento clássico para analisar textos sem importar a origem do material – produtos da mídia até dados de entrevista e, para tanto, é necessário criar categorias. No mesmo sentido, permite ainda perceber o que está implícito no conteúdo aparente.

Para Triviños (2010), a análise de conteúdo é um método utilizado na pesquisa qualitativa. Com base em Bardin, entende-se que o método possibilita estudar as motivações, atitudes, valores, crenças e,

[...] o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., [...] pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético (TRIVIÑOS, 2010, p. 159).

De acordo com Triviños (2010), Bardin destaca três etapas básicas na análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, na qual é feita a organização do material, ou seja, as técnicas empregadas para a reunião de informações. Assim, os instrumentos de seleção e coleta de informações, então, utilizados, compõem, em conjunto, os dados produzidos na pesquisa.

Porém, ressalta-se a compreensão de que os dados e, a pesquisa em si, não se constituem somente do que se coleta e produz no campo de pesquisa, mas que, ao contrário, isso tudo só se sustenta e desenvolve a partir de um embasamento teórico construído ao longo de todo o estudo. Este, estruturado com base no referencial bibliográfico, levantado para a fundamentação teórica dos temas tratados no decorrer da pesquisa tornando-a, portanto, uma atividade teórico-prática (MINAYO, 1994; GIBBS, 2009; TRIVIÑOS, 2010).

As informações e dados produzidos foram lidos, analisados, interpretados, e compreendidos. As compreensões foram, portanto, construídas com base no que se observou, percebeu, analisou e identificou em campo, mas também a partir das reflexões teóricas produzidas pela pesquisadora (GAMBOA, 2012).

Tendo em vista o que aponta o referencial teórico-metodológico trabalhado, o qual traz a adequação da abordagem qualitativa na pesquisa em educação, as vantagens do enfoque dialético para o profundo, histórico e contextual desenvolvimento do estudo e, o enquadramento da pesquisa participante em relação a este enfoque, define-se que o olhar científico para o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil a fim de compreender as especificidades das práticas educativas na creche, constituiu-se em abordagem qualitativa, com uma pesquisa participativa, na qual se realizou observação participante, empregou-se o método da pesquisa-intervenção e o enfoque epistemológico da dialética.

A seguir, são apresentados os referenciais teóricos que, articulados à metodologia, deram forma a este estudo.

3.1 Práticas educativas na creche: o olhar para as interações e expressões produzidas pelos bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos institucionalizados

Estudos atuais vêm demonstrando novas formas de perceber as vivências construídas pelas crianças na infância. A partir de uma perspectiva que reconhece

as capacidades destes pequenos sujeitos de interagir, construir relações com adultos e crianças, bem como atribuir significados às suas experiências, ganha força a necessidade de investigações científicas e práticas educativas que considerem a criança como protagonista de suas aprendizagens, em ricos processos de troca de experiências.

Assim, surge a necessidade de voltar o olhar para as expressões e ações produzidas por estes sujeitos a fim de compreender as particularidades destas vivências, o que vai encontro dos pressupostos da Pedagogia da Infância (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013). Estas são concepções contemporâneas que, a partir de contribuições de outras ciências como a Antropologia e a Sociologia da infância, têm buscado afirmação.

Nesse sentido, entendeu-se que era necessário recrutar alguns pressupostos teóricos que auxiliam a firmar tais modos de compreender a infância e a criança em seus processos de aprendizagem, algo se buscou observar e analisar também na prática, ou seja, no campo de pesquisa. Isto demandou, além de evidenciar conceitos que configuram e sustentam as práticas pedagógicas atuais, que se resgatasse e abordasse também aspectos históricos e políticos referentes à organização e estrutura da Educação Infantil.

Assim, inicialmente, são retomados os aspectos históricos e políticos para, em itens seguintes, abordar referenciais e elementos característicos da Pedagogia da Infância, bem como as práticas educativas na creche conforme as perspectivas e políticas atuais. Tal forma de organizar o texto se constitui em razão de se compreender os aspectos históricos e políticas amplamente relacionados à realidade atual vivenciada na Educação Infantil.

3.1.1 A afirmação da Educação Infantil na educação brasileira: do histórico a perspectiva atual nas propostas pedagógicas para crianças

A Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica a partir do ano de 1996, com a proposição da Lei 9.394/96, a qual instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em um período de democratização da educação no país. Em sequência a este movimento, outras legislações, entendidas como políticas educacionais, vêm implementando mudanças acerca do atendimento educativo institucional das crianças pequenas, demonstrando

preocupação não só em regulamentar as práticas educativas, mas também, que se construa um trabalho de qualidade na educação desde a infância (BRASIL, 1996; AKKARI, 2011).

Porém, as questões históricas sobre a Educação Infantil revelam que tais pressupostos são uma perspectiva contemporânea. Isto pode ser percebido em estudos de autores que se dedicaram a investigar o histórico da institucionalização da educação da criança. Dentre estes estudiosos, destacam-se as contribuições de Ariès (1981) para a visibilidade das particularidades infantis e do surgimento de um “sentimento pela infância”; Kuhlmann Jr. (2010) com sua abordagem histórica da infância e da educação; Kramer (2011) ao retomar aspectos também históricos, mas vinculados às políticas públicas e educacionais voltadas ao atendimento da criança, que foram propostas no Brasil até a década de 1970. Estas, entendidas com o propósito de uma “educação compensatória”, que sanasse as “privações culturais” a que as crianças da classe popular estariam submetidas em seu convívio social.

Atendendo aos pressupostos da abordagem epistemológica crítico-dialética, a qual foi adotada no desenvolvimento deste estudo, tomam-se as crianças como principais sujeitos. Nesse sentido, para que se pudesse compreender as especificidades das práticas educativas na creche, considerando como base o que é expressado pelos bebês e crianças pequenas, no uso de suas diferentes linguagens e, desse modo, compreendendo-as como sujeitos ativos, que constroem relações com outros sujeitos e também, com objetos, interagindo, atuando, enfim, produzindo cultura, retomou-se alguns apontamentos referentes às concepções históricas da Educação Infantil (COHN, 2005; BRASIL, 2009; GAMBOA, 2012).

Ariès (1981) permite compreender que as crianças sempre existiram, mas que a notoriedade de suas particularidades infantis não. Ao contrário, isto é algo que foi sendo construído a partir da percepção dos adultos em relação às necessidades das crianças - carinho, afeto, cuidado, proteção, vestimentas e utensílios adequados, neste caso, também brinquedos. O movimento de transformação revelado por Philippe Ariès a partir do século XVII, potencialmente, traz a ideia do surgimento do “sentimento da infância” e também contribuiu para que a criança deixasse de ser entendida como um “adulto em miniatura”.

Kuhlmann Jr. (2010) e Kramer (2011), assim, possibilitam compreender que o atendimento das necessidades na infância contou com a contribuição das concepções médico-higienistas, da puericultura, Psicologia e outras ciências. Que

teve seu início marcado por fins assistencialistas, ou seja, visando suprir carências de higiene, saúde e alimentação com os programas de instruções para gestantes, famílias e, de aleitamento.

Kramer (2011) evidencia que se passou a dar importância ao atendimento da criança e que, este era considerado solução para problemas sociais. Porém, Kuhlmann Jr. (2010) traz que os jardins de infância surgiram divididos entre ricos e pobres, o que corresponde à tentativa de manter a organização social, segregação que impõe marcas na história do atendimento educativo infantil.

Para o autor, a vinculação da educação da criança ao serviço social e não à educação, atrasou a percepção das creches como local de guarda e assistência. Porém, também entende que a própria assistência se constituiu nos princípios de educação com as ações destinadas às famílias e às crianças. Da mesma forma, em relação às *salas de asilo*, coloca que o fato de impedirem que as crianças ficassem nas ruas e também, a seguir, com o cultivo da inteligência e da afetividade, tinham ideais formativos.

Embora retomando a perspectiva assistencial que caracteriza o surgimento da Educação Infantil, estas concepções permitem construir relações veiculadas à indissociabilidade entre o educar e o cuidar, essenciais nas práticas atuais de Educação Infantil brasileira (BRASIL, 2009; SAYÃO, 2010, GUIMARÃES, 2011). Ainda em relação a pontos históricos, Kramer (2011) destaca a ausência de políticas efetivas e comprometidas com a educação da criança até meados dos anos 1970, período de seu estudo.

Nesse sentido, pode-se evidenciar que, após a Constituição Federal de 1988, a qual reconheceu o direito das crianças à educação e também, acompanhando o movimento de democratização como um todo, principalmente, a partir dos anos 90, a Educação Infantil passou a ser contemplada na agenda das políticas nacionais. Alguns autores inferem que esta evolução se deu com base na vinculação ao setor da educação.

Somadas a essa questão, entende-se que estão as contribuições de várias ciências para a percepção das crianças e de suas necessidades na vivência da infância, dentre estas, as especificidades dos aspectos que envolvem sua educação nos espaços institucionais. Além dos estudos de Jean Piaget e de Lev Vygotsky, na área da Psicologia, trazendo conceitos sobre a aprendizagem, linguagem e o desenvolvimento da criança, sabe-se que a Antropologia e a Sociologia são ciências

que contribuíram, fortemente, para os avanços no que se refere à visibilidade das particularidades do sujeito que vivencia a infância.

Kramer (2002) aponta que a Antropologia mudou, radicalmente, as reflexões sobre educação e infância ao enfatizar as questões culturais e a diversidade. Nessa direção, os estudos etnográficos trouxeram estratégias e procedimentos metodológicos que influenciaram pesquisas no cotidiano escolar, das práticas pedagógicas e das interações entre crianças e adultos, *lócus* e aspectos que compõem o enfoque deste estudo.

Aprofundando tais questões, Cohn (2005) entende que a Antropologia, como ciência social, firmou-se nos séculos XIX e XX, com estudos que permitiram entender um fenômeno em contexto social e cultural. Desse modo, os antropólogos contribuíram para a visibilidade e estudos sobre a criança, bem como para o entendimento de que a experiência que ela produz é cultural, podendo ser entendida somente em contexto, pois é justamente nesse que o sistema simbólico, criado pelos sujeitos, é acionado durante as interações.

Tal concepção conduz ao entendimento de que a infância, como período da vida, varia de acordo com as interações produzidas pelos sujeitos nos grupos sociais e culturais em que estão inseridos, o que leva a ideia de infância como algo plural - infâncias (COHN, 2005). Conforme Abramowicz e Oliveira (2010) diferente disso, a Psicologia mediu a inteligência e prescreveu o desenvolvimento dividindo as crianças em idades e capacidades mentais, com parâmetros para indicar os disciplinados e os desviantes.

A partir da década de 80, a Sociologia da infância trouxe novas contribuições, tentando falar da infância e da criança a partir de outros referenciais e outras modalidades a fim de entender o que é ser criança e ter infância. Conforme as autoras, na Inglaterra e nos Estados Unidos, este é um campo que vem de estudos feministas e da Antropologia. No Brasil, começou a se constituir nos anos de 1990, entre Pedagogos e Sociólogos, com base em inflexões acerca da socialização. De acordo Abramowicz e Oliveira (2010), os sociólogos passaram a se interessar pela socialização na vida das crianças para além dos ideais durkheimianos, ou seja, não com valores adultos impostos às crianças, mas com enfoque nelas, em suas ações.

Nesse sentido, a Sociologia possibilitou considerar a criança como sujeito ativo em seu processo de socialização e, construtor de sua infância. Sendo, portanto, notada como ator social e não, um objeto passivo. Da mesma forma, este

campo contribuiu ainda para o surgimento de novas temáticas e metodologias que permitem investigar e compreender as crianças como produtoras de cultura. Pelo viés da Sociologia, o processo de socialização passou a ser entendido e descrito com a participação das crianças: resistindo, reinventando, imitando, aceitando (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Criando relações com o campo da Antropologia, no que se refere à metodologia, assim como Kramer (2002) e Cohn (2005), Abramowicz e Oliveira (2010) afirmam que a etnografia se caracteriza como instrumento fundamental para a compreensão do ponto de vista das crianças, porém, a ênfase é dada não em suas condições sociais, o que seria próprio daquela ciência, mas na alteridade. No mesmo sentido, Delgado e Muller (2005) apontam contribuições da Sociologia da infância para os avanços no olhar e percepção das crianças por elas mesmas.

Assim, destacam que a infância faz parte da sociedade, mas não como imaturidade biológica e sim, como componente cultural e estrutural, bem como se constitui como variável e não, universal. Da mesma forma, as crianças constroem sua cultura e colaboram para a produção do mundo adulto (DELGADO; MULLER, 2005). A partir das contribuições dos campos científicos mencionados, confere-se a tais ciências o reconhecimento em relação às contribuições para os avanços alcançados no entendimento que se tem produzido sobre o “ser criança”.

Embora se faça uso destes aportes que, além de terem trilhado um árduo e conflituoso caminho para que, atualmente, seja possível partir das visões contemporâneas de infância e da educação nesta etapa da vida, ressalta-se que o campo no qual se desenvolveu a pesquisa, bem como as concepções teóricas que sustentaram o método, procedimentos, as análises e resultados desta pesquisa, estão firmados nos pressupostos da Pedagogia, enquanto ciência. Assim, no mesmo sentido em que as ciências elencadas e os autores mencionados, Arroyo (2009) discorre que o pensamento pedagógico é construído no diálogo com a infância, a qual traz interrogações que a levam a refletir sobre suas verdades.

Este autor afirma que o tempo que se vivencia é o de, a partir das experiências da infância, o pensamento pedagógico rever o que estava posto, as concepções, imagens. Isto se torna possível, conforme Arroyo (2009), quando se estiver atento às formas da infância experimentar o seu viver e também, às formas como as ciências pesquisam e produzem conhecimentos sobre a infância.

A Pedagogia se constrói, portanto, em diálogo com as demais ciências que interrogam o ser e o aprender humano e que estudam esse tempo, em específico, a infância. Nesse sentido, Arroyo (2009) retoma a ideia das contribuições das demais ciências e tem-se, então, um “diálogo mútuo” em que outro pensar e fazer educativos na infância são possíveis.

Porém, acrescenta ser necessária sensibilidade para perceber as experiências que as crianças vivenciam nos grupos sociais e nas culturas. Considera que as experiências da infância são decisivas para construir suas próprias verdades, ou seja, a infância e suas especificidades conforme se compreende atualmente e, com base nisso, questiona: “[...] por que não seriam decisivas na construção das verdades dos adultos, da pedagogia e das ciências sobre a infância?” (ARROYO, 2009, p. 126).

Colocação que reforça a essencialidade do olhar atento ao que as crianças expressam em suas vivências para que se possa compreender “verdades⁸” atuais da infância contemporânea. Arroyo (2009) acrescenta que o ofício da Pedagogia é conviver com as experiências cotidianas dos sujeitos que vivenciam ou não as verdades históricas, concepções embora marcantes, precisam ser superadas e (re) significadas a partir de novas necessidades sociais e educativas.

Segundo o autor, é das experiências concretas que chegam outras verdades e saberes sobre a infância no presente, o que requer saberes, competências e habilidade de cuidado e proteção para com a infância e, contrapondo-se ao tradicional que se manteve até os estudos da Sociologia e Antropologia ganharem força, revela-se uma infância com voz, pensamento, cultura, autonomia, capacidade de decidir. Enfim, as crianças como agentes de sua construção (KRAMER, 2002; ARROYO, 2009; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Sendo assim, considerando as necessidades do campo da Pedagogia focar experiências na infância e, desse modo, contribuir para a produção de verdades contemporâneas referentes ao atendimento educativo das crianças tomando-as como atores sociais, é que se delinearam os pressupostos do presente estudo. Esta pesquisa se constitui, portanto, em função do processo formativo da pesquisadora, Pedagoga, quem transita entre os apontamentos de outras ciências, em busca de

⁸ Com base em Arroyo (2009), entende-se a ideia de verdade como conceitos científicos formulados sobre a infância e a criança. As verdades contemporâneas são encaradas no mesmo sentido considerando que, a partir do olhar para as necessidades e particularidades das crianças na sociedade atual, possam ser construídos conceitos científicos atualizados.

inspiração e respaldo teórico-metodológico para, no campo dos conhecimentos pedagógicos e da Pedagogia como ciência, centrar-se em compreender as especificidades das práticas educativas na creche pela expressão dos bebês e crianças pequenas.

3.1.2 Políticas públicas e educacionais para a Educação Infantil: o atual se constrói pelo histórico, o político e o social.

Assim como as concepções de criança, infância e as transformações sociais marcam a institucionalização da Educação Infantil, entende-se que, na mesma proporção de importância para a afirmação desta etapa do ensino estão as políticas públicas e educacionais voltadas ao atendimento educativo nos primeiros anos de vida. No decorrer deste estudo, foi possível perceber o papel das políticas educacionais na organização da educação nacional e, neste caso, da Educação Infantil.

Além de prever a faixa etária de atendimento, propor ações no sentido de regulamentar e organizar as práticas educativas, essas políticas são fundamentais para a configuração atual da primeira etapa da educação básica. Com base em Akkari (2011), considera-se políticas educacionais as leis que tratam de regulamentações escolares, financiamento, gestão das instituições educacionais e as relações com economia e a sociedade.

A partir deste entendimento, são apontadas, da perspectiva atual à histórica, as políticas que têm implementado mudanças na educação institucional das crianças pequenas. Entende-se que tal contextualização permitirá evidenciar pontos importantes que configuram esta que, se considerados os aspectos assistencialistas em que surgiu, pode ser compreendida como a materialização de uma política pública que visou atender as necessidades de uma sociedade transformada – atender, cuidar e educar as crianças enquanto suas mães trabalhavam fora do ambiente doméstico.

Ao encontro da valorização que se atribui às políticas, tem-se os estudos e pesquisas que se utilizam da “abordagem do ciclo de políticas” proposta por Stephen Ball e, divulgada no Brasil por Jefferson Mainairdes. De acordo com Mainairdes (2007), esta torna possível a análise do percurso de uma política, desde o contexto da influência ao da prática, ou seja, considera as necessidades que levam ao

surgimento da mesma até os locais onde refletem as consequências de sua implementação – sociedade, escolas e salas de aula.

Segundo Mainardes (2007), há três contextos que devem ser considerados nesta análise: o contexto de influência, o da produção do texto da política e o da prática. O mesmo autor acrescenta que é preciso ainda examinar o contexto dos resultados da política e o que envolve as estratégias para lidar com os efeitos reproduzidos por ela.

Para Mainardes (2007), a abordagem do ciclo de políticas permite a análise do contexto macroestrutural, ou seja, daquelas influências mais gerais, internacionais e nacionais e também, do micro contexto. Nesse sentido, a evidência das políticas de Educação Infantil ocorrerá em sentido macroestrutural, com as políticas nacionais, para que, posteriormente, a partir do que será observado no campo de coleta dos dados, em relação à política Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, seja possível discutir acerca de sua implementação no nível do micro contexto, a escola municipal de Educação Infantil em que o estudo está sendo desenvolvido.

Ainda nesse sentido, compreendendo as contribuições de tal abordagem, buscar-se-á desenvolver a análise das implicações desta lei, nos diferentes contextos propostos pelo ciclo de políticas e, enfatizando seus resultados para a organização das propostas curriculares na Educação Infantil. Assim, passa-se a apontar as principais políticas destinadas à educação da criança.

Como a política mais recente, tem-se, finalmente, o novo Plano Nacional da Educação, aprovado em 2014 e, com vigência de dez anos. A lei 13.005, de 25 de junho de 2014, então, aprovou o PNE com as diretrizes, metas e estratégias, já previstas no projeto da lei 8.035 em 2010. No ano anterior, a lei 12.796, publicada em 4 de abril de 2013, trazendo alterações para a Lei 9.394/96 – institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Sobre a Educação Infantil, em específico, assegura que a educação básica obrigatória e gratuita é dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, a partir da pré-escola, ou seja, a educação básica não contempla as crianças de zero a três anos.

De modo contraditório, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, traz como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. E, por fim, acrescenta a organização em creches, para crianças de até três anos de idade e,

pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Anteriormente, havia sido proposto o projeto de lei 8.035, com o novo Plano Nacional da Educação – PNE (2011-2020), atualmente aprovado e vigorando. Prevendo metas e estratégias para a Educação infantil, propõe a universalização do acesso até 2016 para as crianças de quatro e cinco anos e, o aumento do atendimento para as menores, de modo a atender cinquenta por cento das crianças com até três anos. Como metas capazes de colocar tal proposta em prática, aponta a Manutenção e aprofundamento do Programa Proinfância, avaliar a Educação Infantil por meio de instrumentos nacionais, fomentar a formação de professores e desenvolver práticas de inclusão assegurando a transversalidade da educação especial na Educação Infantil (BRASIL, 2011).

Anterior ao PNE (2011-2020), o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, além de questões históricas e políticas traz o que, posteriormente, será a Resolução nº 5 de 2009, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Esta considerada o documento orientador para a organização das propostas curriculares na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010). Nestas características, dentre outras considerações, refere que as propostas pedagógicas devem considerar a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que interage, constrói nas práticas cotidianas e, nestas constrói também sua identidade. Brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e atribui sentido a tudo, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

De modo enfático, discorre que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil precisam ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências para o conhecimento de si, do mundo, com movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos diferentes ritmos. No mesmo ano, foi publicada pelo Ministério da Educação a política educacional “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”. Tal documento apresenta critérios tanto referentes à organização e ao funcionamento interno das creches e no trabalho desenvolvido junto às crianças, quanto às diretrizes, normas políticas, programas e financiamento.

A Emenda Constitucional nº 59 também foi publicada em 2009 e, se a lei 12.796 alterou a LDB/96, esta modificou a Constituição Federal de 1988,

regularizando as novas medidas que foram sendo implementadas, por meio de outras políticas propostas ao longo dos anos, na legislação de origem. Também traz a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade.

Ainda em 2009, foram criados os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, um instrumento de avaliação nacional que pontua aspectos referentes à qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas. Desse modo, é possível relacionar o surgimento deste instrumento com a meta proposta pelo novo PNE, de avaliar a Educação Infantil com instrumentos nacionais, o que só é possível a partir da criação desta política (BRASIL, 2009).

Em 24 de abril de 2007, foi criada a Resolução CD/FNDE nº 06 estabelecendo Diretrizes e orientações para o desenvolvimento e assistência financeira ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Programa que, na parceria entre a União e os municípios, firmada pela participação no Programa de Ações Articuladas - PAR, vem ampliando a oferta na Educação Infantil, por meio da construção de novas e também, da reestruturação de creches e pré-escolas em todo o país.

Nesse sentido, entende-se que as ações para o alcance da meta de expansão e universalização da oferta na Educação, proposta no PNE (2011-2020), estão, intensamente, vinculadas a esta política de financiamento. No entanto, este programa faz parte de um conglomerado de medidas que, relacionadas, instituem ações e políticas.

Entende-se que a implementação do Proinfância só foi possível a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB que, em 2007, criado com a finalidade de substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério FUNDEF, o qual priorizava o atendimento de Ensino Fundamental, ampliou o financiamento da educação e passou a atender toda a educação básica, desde a creche ao ensino médio. Do mesmo modo, a criação do FUNDEB faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Como iniciativa do governo Lula, de acordo com Oliveira (2011), o PDE visou dar um caráter sistêmico à educação, contemplando-a em sua totalidade e, não priorizando uma ou outra etapa como até então. Em forma de plano executivo,

trouxe um conjunto de programas que visavam colocar em prática as metas propostas no PNE (2001-2010) e que, ganharam sequência no PNE atual, como por exemplo, o Proinfância, na Educação Infantil.

A implementação do mesmo, com propostas de espaços lúdicos, coloridos, com mobiliário e estrutura adequada às crianças também tem relação com uma política proposta no ano de 2006, os Parâmetros Básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Esta possibilita aos prefeitos e à comunidade escolar como um todo, a orientação em relação à construção, reforma e organização dos espaços escolares destinados às crianças pequenas.

No mesmo ano, em resposta a um movimento que passou a refletir acerca não só do atendimento educacional na infância, mas também, da qualidade do mesmo, foram criados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Os dois volumes fazem referência ao que é considerado necessário para que se tenha qualidade nas práticas pedagógicas em Educação Infantil.

Ainda no ano de 2006, foi criada a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação (2006). Apresentando diretrizes, objetivos, metas e estratégias, também reforça a necessidade de espaço adequado para o atendimento da criança na Educação Infantil. Porém, sua ênfase volta-se para as consequências da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Nesse sentido, traz que o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental não pode ocorrer sem que suas especificidades sejam consideradas, destacando ainda a não ruptura, mas a continuidade ente Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2006). Esta ênfase se configura em razão da lei 11.274/2006, a qual traz como consequência que as crianças de seis anos, maior representatividade das matrículas da Educação Infantil, passam a estar no Ensino Fundamental e não mais, na Educação Infantil.

Anos antes, o início do século XXI, trouxe o Plano Nacional da Educação (PNE). A referida lei 10.172, aprovou o plano com duração de dez anos e, com isso, estabelecendo o PNE (2001-2010), no qual a Educação Infantil foi contemplada. Dentre as metas propostas, já estavam a preocupação com o acesso e a necessidade de ampliação da oferta, o que se mantém no atual plano.

Anterior ao PNE foi publicado, em 1999, no Diário Oficial da União o Parecer CNE/CEB 22/1998 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nesse sentido, define as Diretrizes como política nacional para a infância e,

considerando a forma objetiva como é abordada nas políticas anteriores, aponta alguns esclarecimentos. Dentre estes, o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas pré-escolas para as de 4 a 6 anos (anterior a lei 11.274/06) e o caráter de orientação para as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, trazendo os pressupostos de cuidado e educação, com qualidade (BRASIL, 1998).

Proposta que foi retomada e, atualmente, é dada pela Resolução CNE/CEB nº 5 de 2009. Em 1998, veio o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Produzido, em três volumes e com caráter instrumental e didático, apresenta reflexões sobre creches e pré-escolas, nas concepções de criança, educação, instituição e profissional.

Também se refere à experiência, a construção da autonomia e identidade das crianças, com oportunidade de conhecimento de mundo e uso das diferentes linguagens, o que também é retomado e, ampliado nas DCNEI (2009). Essa visibilidade da Educação Infantil teve início com a lei 9.394/96, a qual instituiu novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, definindo a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e regulamentando o atendimento em creches e pré-escolas.

Esta publicação está também relacionada ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, criado em 1990, em função da organização da sociedade civil e do direito da criança à creche e pré-escola regulamentado pela Constituição Federal de 1988 (FLORES, 2010). Assim como Flores (2010), Kuhlmann Jr. (2010) também entende as instituições de Educação Infantil, enquanto dever do Estado com a Educação foi expresso na Constituição Federal de 1988, o que faz com que, para muitos autores, ela seja conhecida como grande marco na história da Educação Infantil.

3.1.3 A perspectiva pedagógica atual para a Educação Infantil: os pressupostos teóricos e político-educacionais que orientam as propostas curriculares e práticas educativas com os bebês e crianças pequenas na creche

Com base em Abramowicz e Oliveira (2010); Delgado e Muller (2005), entende-se que a Antropologia, a partir do século XX, rompeu com a lógica das pesquisas realizadas em espaços que não os naturais, trazendo a possibilidade de investigar os sujeitos em seus contextos culturais, por meio do método da etnografia

(KRAMER, 2002; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). De acordo com Cohn (2005), este é um método, no qual o pesquisador participa do contexto que estuda e, assim, compartilha os momentos com os sujeitos, o que, conforme a autora é conhecido como observação participante, a qual foi realizada pela pesquisadora neste estudo.

Da mesma forma, o pesquisador busca ouvir as pessoas acerca de suas experiências nestes contextos – “ponto de vista do nativo”. Para compreender as crianças e suas vivências na infância, a Antropologia e o método da etnografia, contribuem como “[...] modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas” Cohn (2005, p. 9). Isto, em função de permitir a observação em situações reais, em suas formas de agir e, com isso, a partir de seus pontos de vista.

A Sociologia da infância fortalece esses ideais de percepção da criança como sujeito ativo. Delgado e Müller (2005) enfatizam como contribuições deste campo da ciência o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos e construtores de cultura, o que também é considerado pela Antropologia; a infância não como natural e biológica, mas cultural, social e plural. Concepções que, portanto, inspiram e embasam as ações desenvolvidas nesta pesquisa.

As autoras defendem ainda que as crianças produzem atividades com base no brincar, na fantasia e interpretação da realidade a partir da lógica própria dos grupos infantis, o que caracteriza a cultura de pares. Nesse sentido, o brincar se constitui como um dos elementos centrais nas práticas educativas com os bebês e crianças pequenas e, por isso, foi também objeto de observação e análise.

Com base em Corsaro (1997), Delgado e Müller (2005, p. 3) definem como cultura de pares as “[...] rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com outras crianças”. Assim, buscou-se perceber como estas relações e interações produzidas pelas crianças, com suas educadoras, parceiros e o ambiente coletivo ocorreriam com bebês e crianças pequenas na Escola Municipal de Educação Infantil “das Cores”.

No mesmo sentido, Abramowicz e Oliveira (2010) mencionam as bases que constituem a Sociologia da Infância no Brasil, a partir do entendimento da criança como sujeito e protagonista em seus processos de socialização, sendo, portanto, compreendida como sujeito social que atribui sentidos e significado à cultura que é produzida por ele mesmo. Freire (2014), referindo-se a *consciência do mundo* e de si mesmo, traz a ideia de que homens e mulheres capazes de intervir no mundo e

não somente de se adaptar, “[...] interferem no mundo, enquanto os outros animais apenas *mexem* nele” (p. 44).

Ao trazer esta contribuição, Freire não se referia às crianças propriamente, mas, considerando as ideias destacadas anteriormente, pode-se compreender que esta capacidade de intervenção/interação ocorre desde muito cedo (DELGADO; MULLER, 2005; BARBOSA, 2010). Abramowicz e Oliveira (2010) enfatizam a importância de refletir acerca da socialização das crianças, de que este processo seja pensado de outros modos, enfim, outras formas de educar as crianças pequenas.

E, nesse sentido, referem a necessidade de espaços que possibilitem a criação, sociabilidade em que a professora busque entender o que a criança fala, o que quer conhecer, como quer brincar, as músicas e danças que gostaria de inventar e assim, surge a ideia das cem linguagens, priorizadas pela escola italiana, conforme as autoras. Na perspectiva apontada por Abramowicz e Oliveira (2010), traz-se o recorte da fala da professora do Berçário II acerca das capacidades das crianças e de suas necessidades de exploração. Isto ocorreu durante a intervenção direta com as educadoras, proposta pela pesquisadora:

E dentro de uma cultura de infância porque, vocês lembram quando vocês eram pequenas? Às vezes, tinha gente que tratava a gente como adulto em miniatura, como uma pessoa grande pequena, que tinha que se sentar, se portar, se comportar, agir de tal forma. Hoje, a gente acha que a criança pensa, que a criança possa brincar como criança, se lambuzar, descobrir porque eles não sabem o que é uma laranja até comer uma laranja. A gente tem essa ideia formada, mas a gente esquece disso, que eles estão descobrindo tudo. Então, deixar descobrir, deixar se lambuzar, deixar pintar tudo o que pode, deixar ver as histórias, contar. Se relacionar com eles como criança mesmo, como alguém que está descobrindo tudo, que está aprendendo, tem o mundo inteiro para aprender. Não tem só aquele momento na sala, mas toooodo o mundo para descobrir (Professora do Berçário II – Intervenção Direta com as educadoras).

As concepções identificadas na fala da professora condizem com a proposta da abordagem em Educação Infantil desenvolvida em Reggio Emília⁹. Segundo Gardner (1999) Reggio é composta por uma coleção de escolas voltadas a crianças pequenas;

[...] nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático

⁹ Ver a obra “As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância” (EDWARDS, C. et. al., 1999).

envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor (p. XI).

Conforme o autor, nestas escolas, os professores escutam as crianças, permitem que tenham iniciativa, e guiam-nas de modo produtivo. Edwards *et. al* (1999) afirma que, na abordagem de Reggio Emília o desenvolvimento intelectual da crianças é incentivado a partir do foco na representação simbólica e, que, nesta ação, elas são encorajadas a explorar o ambiente e se expressarem por meio de todas as “linguagens naturais” ou formas de expressão, o que entende por: “palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (p. 21).

Segundo os autores, a educação é concebida como atividade comunitária e um modo de participar da cultura pela exploração partilhada entre adultos e crianças. Nesse sentido, tal abordagem possibilita reflexões sobre a criança como aprendiz e, da mesma forma, o papel do professor na organização de tempos, espaços, um currículo pautado em experiências, explorações, descobertas e resoluções de problemas (EDWARDS *et. al*, 1999).

Malaguzzi (1999) afirma, então, que, no sistema de Reggio Emília, embora se reconheça como essencial manter o foco na criança, garante-se a necessidade de considerar os professores e as famílias como centrais na educação em busca de estruturá-la de modo que se pautem nas relações e na participação. Acerca da aprendizagem, o autor também entende que aquilo que as crianças aprendem é em função de suas ações, como resultado das atividades desenvolvidas e, dos recursos propostos, pois adotam um posicionamento ativo na construção de aprendizagens.

Para tanto, o autor destaca que a forma como são construídas as relações com as crianças influencia em suas motivações e aprendizagem. Desse modo, aponta para a necessidade de preparo do ambiente interligando os campos cognitivo, relacional e afetivo, bem como permitindo elo entre desenvolvimento e aprendizagem, diferentes linguagens simbólicas, pensamento e ação e, autonomia.

A partir desta abordagem, os educadores visam reforçar as identidades das crianças por meio do reconhecimento de companheiros e adultos. Também ampliam as possibilidades de comunicação, uso e apreciação da linguagem em seus níveis. Malaguzzi (1999) também reconhece a importância do adulto na organização de estruturas e sistemas que permitam a comunicação das crianças, mas também

ênfatiza a capacidade destes sujeitos, de participar, de modo autônomo, significando suas experiências cotidianas.

O autor ainda reconhece as contribuições de Vygotsky sobre a articulação do pensamento e da linguagem na formação das ideias e no planejamento de ações e o desenvolvimento na zona proximal. Tais contribuições, de acordo com Malaguzzi (1999) legitimam e valorizam as intervenções dos professores.

Segundo o autor, as crianças não são moldadas pelas experiências, mas dão formas a elas. O trabalho desenvolvido, de acordo com Malaguzzi (1999, p. 99) possibilita a escolha entre diferentes modos de interação, grupos simultâneos organizados facilitando “[...] construções sociais, cognitivas, verbais e simbólicas”. Dentre estes, momentos individuais, em pequenos grupos, com professores e outros.

Nessa proposta, Malaguzzi (1999) afirma que a sala de aula se torna um grande espaço com agrupamentos. Reforçando a perspectiva do trabalho desenvolvido em Reggio Emília, Rinaldi (1999) destaca que as crianças são detentoras de imagem concebida como *ricas, fortes e poderosas*. Nessa direção, são reconhecidas como sujeito que possuem direitos.

Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie (RINALDI, 1999, p. 114).

A partir das contribuições sobre o sistema de Reggio Emilia, com Loris Malaguzzi e também com os outros autores mencionados, entende-se que estas vivências são proporcionadas e pelas interações, um dos eixos propostos pelas DCNEI para a organização das propostas pedagógicas com crianças e intensamente considerado neste estudo.

De acordo com Delgado e Müller (2005), para adentrar o mundo das crianças e aprender suas culturas, a partir de suas perspectivas, é preciso ser aceito por elas, o que impõe desafios ao pesquisador. A partir do que propõe Sarmiento (2004) em relação às culturas da infância, relações e interação produzidas pelas crianças, as autoras entendem como aspectos particulares destas culturas, a ludicidade, a fantasia e a interatividade, o que se entende que deve ser considerado pelo pesquisador na escolha dos métodos em pesquisas com crianças.

Retomando as contribuições do campo da Sociologia para este novo olhar voltado à infância, Delgado e Müller (2005) entendem as crianças como atores sociais capazes de interagir com pessoas, instituições e participarem do mundo social. Também apontam para a necessidade de se construir referenciais que permitam conhecê-las, o que reforça a importância das pesquisas que abordem tal perspectiva para avanço nas formas de perceber e compreender a infância. Algo que se buscou construir com este estudo.

Nesse sentido, Faria; Demartini e Prado (2005) propõem-se a discutir metodologias de pesquisa, as quais, justamente, deem voz às culturas e histórias das crianças. Este foi um dos referenciais que inspiraram a pesquisadora durante a produção e análise dos dados, pois se buscou utilizar instrumentos e um método que permitissem evidenciar a atuação e expressão produzidas e manifestadas pelas crianças, as quais pudessem não só ser observadas, mas também analisadas e refletidas.

Acerca das capacidades das crianças pequenas ao construírem suas aprendizagens, Falk (2004) apresenta várias contribuições a partir de experiências de observação destes pequenos sujeitos em atividade. Tardos e Szanto (2004), sobre a observação do adulto em relação à autonomia da criança, afirmam que o essencial é observar os momentos de sua vida, olhar a criança em atividade, o que permite vê-la, descobri-la e atuar em razão disso. Pressuposto, firmemente considerado pela pesquisadora no esforço de observar, registrar, perceber e analisar as ações das crianças.

Para os autores, a criança não prepara o futuro, mas esgota suas possibilidades atuais, as quais dependem de seu desenvolvimento, do entorno com o qual interage e de seu estado psíquico. Apontando alguns exemplos, Tardos e Szanto (2004) reforçam que

Para que a vida ativa de uma criança seja satisfatória para ela e para o seu educador é necessário que haja dois fatores fundamentais: que a criança tenha liberdade de movimentos e que tenha alguma coisa com que ocupar-se, relacionada com o seu desenvolvimento (p. 38).

As contribuições deste referencial se fazem ainda pelos exemplos descritivos que traz acerca de práticas de autonomia mediadas pela educadora, evidenciando também atitudes desta e das crianças. Portanto, serviram de inspiração para as observações, análises e intervenções propostas pela pesquisadora.

A partir do que foi apresentado, entende-se que estas são concepções que conduziram à perspectiva atual da Educação Infantil, ou seja, com base também em outras ciências, foi sendo constituída a ideia da criança como sujeito ativo, capaz de interagir e construir relações com outros sujeitos, bem como explorar, descobrir e outros (MALAGUZZI, 1999; COHN, 2005; DELGADO; MÜLLER, 2005; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Tal panorama demandou também a busca por novos métodos de pesquisa, os quais permitissem evidenciar essas potencialidades, o que, muitas vezes, apresenta-se como um desafio ao pesquisador (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005).

De acordo com o histórico das políticas públicas em Educação Infantil (TOMAZZETTI, *et. al*, 2014)¹⁰, nota-se o percurso evolutivo da educação da criança pensada em espaços institucionais. De acordo com Oliveira (2010), há a movimentação no sentido de mudanças na forma como se compreende a função social e política da Educação Infantil, a criança e os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Barbosa (2010), da mesma forma que Oliveira (2010), retoma a Constituição Federal como marco para as mudanças em relação à Educação Infantil, acrescentando que a referida lei atendeu aos anseios da sociedade e, principalmente, do movimento de mulheres em busca da garantia de Educação Infantil pública e de qualidade. Isto, segundo Barbosa (2010), gerou a expansão dos estabelecimentos e também do acesso das crianças de 0 a 3 anos às instituições de educação públicas.

No sentido de avanço, a autora coloca que a ideia de direito dos pais trabalhadores à vaga em creches e pré-escolas vem sendo substituída pela concepção de que toda criança tem direito a frequentar a Educação Infantil. Barbosa e Oliveira (2010) retomam as funções, social, política e pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, e Barbosa (2010) afirma que, embora tenha havido a ampliação da quantidade de vagas, ainda não há uma pedagogia específica para as crianças pequenas de modo efetivo. Algo que, portanto, precisa, urgentemente, ser construído.

¹⁰ Conforme Tomazzetti, C. M.; Loffler, D.; Penteadó, F. R.; Moreira, J. C.; Beling, V. J. **Especificidades da educação infantil na política educacional brasileira: desafios, limites e possibilidades para a formação docente e atualidades**. Artigo publicado nos anais do I Encontro Latino Americano de Professores de Política Educativa e II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, realizado em Guarulhos, julho de 2015.

Concordando com Oliveira (2010), destacamos que é essa é uma das motivações para o surgimento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, caracterizando a oportunidade de pensar a atuação pedagógica junto às crianças e avançando em direção a uma política educacional atual de referência para a elaboração das propostas curriculares nas práticas pedagógicas com as crianças de zero a cinco anos de idade.

Segundo Oliveira (2010), dentre as preocupações no processo de elaboração deste documento estava a qualidade do atendimento, a valorização dos professores e o desenvolvimento de “[...] propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas” (p. 1) – perspectiva adotada e defendida neste estudo.

A referida autora define as Diretrizes como “instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil”, pressuposto que é considerado núcleo para a compreensão das especificidades das práticas educativas com os bebês e crianças pequenas e está expresso na pergunta-síntese que retrata e problematiza o processo de investigação desenvolvido nesta pesquisa.

Nesse sentido, Oliveira (2010) sinaliza:

As formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação como as famílias (p. 2).

Coloca ainda que as DCNEI partem de uma definição de currículo e trazem princípios orientadores do trabalho pedagógico de qualidade e com oportunidades de desenvolvimento para as crianças. Segundo Oliveira (2010), trazem objetivos e condições para a organização curricular, consideram a Educação Infantil em espaços não-urbanos, a parceria com as famílias, as experiências para as práticas no cotidiano das instituições, recomendações sobre a avaliação e transição da criança na educação básica, o que é explicitado pela autora no texto.

Como base para a discussão e proposição das novas diretrizes curriculares nacionais, em 2009, Barbosa¹¹ tratou de aspectos relativos ao currículo na Educação Infantil para a qual este se constrói no diálogo entre crianças, famílias, profissionais e docentes e que, assim, se manifesta nas interações cotidianas. Como conceito define que

O currículo são as ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais, e não apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens. [...] é também na configuração do cotidiano, nas escolhas, nas decisões, e no planejamento de possibilidades diárias que se manifesta o currículo (BARBOSA, 2009, p. 79).

A autora propõe pensar o currículo da Educação Infantil como prática social e linguagem, pois afirma que os campos de aprendizagem das crianças são as práticas sociais e as linguagens. Acrescenta que, desde que nascem, as crianças são capazes de aprender e se socializar por meio de ações, relações e interações com pessoas e com o mundo.

Nesse sentido, segundo a autora, as concepções contemporâneas conduzem a um currículo que vise o desenvolvimento das crianças de modo integral nas dimensões “expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade” (idem).

A autora destaca ainda que o currículo para os bebês e crianças pequenas deve dar-se a partir da vida cotidiana, com práticas sociais que possibilitem a vivência de linguagens e a expressão de saberes, sendo estas experiências vividas com o corpo, nas brincadeiras e relações construídas com os outros – adultos e também crianças – as quais sustentarão conhecimentos futuros construídos acerca do social, do histórico, do cultural e outros.

Segundo Barbosa (2009), a educação e o cuidado proporcionados às crianças pequenas, bem como as práticas sociais vividas no contexto educativo institucional formam a sua primeira experiência curricular: “[...] gestos, toques, palavras, modos de organização de vida e ritmo cotidiano” (BARBOSA, 2009, p. 81). Estes proporcionam às crianças sensações, ideias e experiências que são

¹¹ Documento, produzido como consulta pública: Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Este é produto coletivo, resultado de um convênio financiado pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

incorporadas em seus olhares, balbucios, escutas, imitações, formas de se alimentar, configurando assim, suas vivências no grupo.

Assim como Barbosa (2009; 2010) trata das especificidades da Educação das crianças embasada no que propõem as DCNEI (2009), Sayão (2010), ao tratar do trabalho docente de profissionais na Educação Infantil, investigando, em sua tese de doutorado como o cuidado era concebido quando professores atuavam em creches, revela o cuidado/educação como princípio indissociável na Educação Infantil e passa a abordar tal expressão como binômio, tomando como base o pressuposto de que o corpo está ao centro do debate sobre os cuidados na infância menor. Da mesma forma, afirma que as reações emotivas são parte da vida da criança desde bem pequena, as quais envolvem expressões e gestos emotivos, envolvem o choro, expressões faciais alegres e expressões corporais de cuidado – laços sociais em desenvolvimento.

Richter e Barbosa (2010) também trazem contribuições acerca do currículo na Educação Infantil com o texto “Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche”. As ideias apresentadas pelas autoras tratam das propostas curriculares, pensando as especificidades da creche, o que é foco neste estudo. Nesse sentido, alertam para a existência de “pedagogias adultocêntricas e escolarizadas”, as quais não reconhecem as capacidades dos bebês e crianças pequenas como seres linguageiros, que interagem *com* e *no* mundo.

Apontam para a função docente na co-produção do currículo, a qual se dá pela organização do espaço educativo que promova experiências com as diferentes linguagens, bem como de práticas sociais e culturais. A partir de problematizações acerca da atuação docente com bebês, das características de um aluno em turma de berçário, da ação pedagógica e do currículo para bebês e crianças pequenas, dentre outras questões, as autoras entendem que considerar, isto é, compreender que as

[...] especificidades das características da faixa etária das crianças que frequentam a creche exigem conceber um outro tipo de estabelecimento educacional e, conseqüentemente, a revisão de conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre a escola e infância, conhecimento e currículo (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 86).

Corroborando ainda mais com os pressupostos deste estudo, as autoras entendem o currículo da creche como:

[...] lugar e um tempo que tenha como foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada, pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens, favorecendo a construção de narrativas que possam oferecer sentido à vida e às aprendizagens (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93).

Compreendem ainda como oportunidades nas quais os bebês tenham ações educativas em que possam participar, “[...] aprender a operar corporalmente linguagens e narrativas a partir das brincadeiras e das repetições lúdicas” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 94). Além disso, conforme as autoras, nas práticas cotidianas devem estar presentes a diversão, a felicidade, a sensibilidade, o encontro com sons, cheiros, cores, sabores e outros. Por fim, definem que o currículo, na educação dos 0 aos 3 anos, tem o desafio de ser a possibilidade de experiência à vida coletiva entre adultos, crianças pequenas e bebês.

Ainda com base em Richter e Barbosa (2010), acrescenta-se a existência de três modalidades curriculares, de acordo com a especificidade da creche: listas de ações educativas referenciadas no Ensino Fundamental; “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento a partir das etapas evolutivas; e a satisfação das necessidades básicas das crianças, as quais representam Pedagogias contrárias à perspectiva adotada nesta pesquisa, a qual reconhece as múltiplas linguagens da criança, sua capacidade de autonomia e participação e, com isso, o seu protagonismo nas ações organizadas e, sempre que necessário, mediadas pelo adulto educador.

Da mesma forma, Richter e Barbosa (2010) entendem que os bebês e as crianças pequenas:

[...] rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos” (p. 90).

Nesse sentido, propõem uma concepção interativa em que o currículo tome como base as narrativas estabelecidas no cotidiano da creche, entre adultos, bebês e crianças, por meio das diferentes linguagens. Aprofundando estas ideias, Richter e Barbosa (2010) afirmam que as crianças pequenas requerem essa pedagogia das relações, interações e práticas intencionais direcionadas para experiências lúdicas e aprendizagens no coletivo.

Desse modo, surge o dinamismo presente neste cotidiano: o sono, a refeição, a brincadeira, a troca de fralda e outras demandas podem ocorrer de modo concomitante, conforme as necessidades apresentadas pelas crianças. Segundo as autoras, todas essas vivências são educadoras e, nas quais as crianças participam, seja produzindo balbucios ou esticando as pernas durante a troca de fraldas. Para Richter e Barbosa (2010), as primeiras noções sobre o mundo são constituídas neste encontro com adultos e também com outras crianças.

E este mundo está marcado pela emoção, o afeto e oportunidades sugeridas pelas práticas culturais e linguagens simbólicas presentes na sociedade. Assim, conforme as autoras, desde que nascemos, estamos expostos às linguagens que possibilitam o compartilhamento de sentidos e a participação no mundo. Isso é o que nos torna humanos (RICHTER; BARBOSA, 2010).

Da mesma forma, é compreender que o corpo é lócus de emergência das diferentes linguagens e que é nas brincadeiras que as crianças experimentam, no convívio com outros sujeitos. Os conceitos trazidos por estas autoras fazem um apanhado de diferentes aspectos contemplados neste estudo: o currículo na Educação Infantil, as interações, brincadeiras, as diferentes linguagens, os espaços. Assim, ao longo do texto, estes conceitos serão retomados, conforme o que se observou no campo de pesquisa.

Com relação à tomada das DCNEI como referência para a elaboração das práticas pedagógicas com os bebês e crianças pequenas nos contextos observados, pode-se considerar que esta política era conhecida e atendida pelas educadoras, sujeitos desta pesquisa em diferentes aspectos, o que poderá ser percebido a partir dos destaques produzidos com trechos das observações no decorrer deste capítulo.

Considerando as DCNEI como instrumento orientador para a elaboração das práticas educativas e, tomando-a também como eixo das análises produzidas neste estudo, traz-se o destaque feito por Oliveira (2010) acerca da visão de criança e seu desenvolvimento, presente no artigo 4º da Resolução CNE/ CEB nº 5 (2009):

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que *a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura* (BRASIL, 2009, p.1) [grifos nossos].

A partir do que é destacado por Oliveira (2010), as observações participantes realizadas no campo de pesquisa e também as intervenções com as educadoras revelaram a percepção da criança como sujeito capaz de atuar e, a partir, disso, modificar o planejamento proposto pela educadora, conforme seus desejos/necessidades.

*Essa parte do **planejamento** é bem interessante mesmo porque eles nos surpreendem no sentido de que a gente pensa o planejamento, pensa que eles vão fazer algo, na hora eles constroem, eles próprios constroem um outro planejamento, eles fazem porque eles são umas crianças assim, é muito natural, é deles realizar aquele tipo de [...] exploração (Professora Berçário I - Intervenção Direta com as educadoras).*

Nesse sentido, compreende-se não que as educadoras não consideravam as necessidades das crianças ao planejar as atividades e desenvolvê-las em aula, mas que, mesmo tendo planejado e proposto algo intencionalmente de acordo com o que consideravam ser adequado para as crianças, também permitiam que elas próprias atuassem sobre o que foi proposto e, como elas mesmas afirmaram, recriando o planejamento. Tal fato evidencia também a concepção delas em relação às crianças como sujeitos ativos e, com isso, permitiam suas participações (DELGADO; MÜLLER, 2005; RICHTER; BARBOSA, 2010).

No mesmo sentido, Oliveira (2010) afirma que o desenvolvimento da criança se dá nestas interações, relações e práticas com adultos e outras crianças de diferentes idades e, em contextos culturais e sociais nos quais estão inseridas. A autora considera, assim como os referenciais da Antropologia, da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Participação que a criança não é passiva no sentido de limitar à incorporação da cultura adulta, mas que, ao contrário, é capaz de afirmar sua singularidade e atribuir sentido às suas experiências por meio de diferentes linguagens e assim, desenvolve-se nos aspectos afetivos, cognitivos motores e sociais.

No mesmo movimento, Faria (2011) apresenta contribuições em relação ao olhar para as práticas educativas pautadas no princípio da participação com crianças de 0 a 5 anos de idade. Na mesma perspectiva, Formosinho e Machado (2013) indicam que há diferentes Pedagogias: as pedagogias da transmissão, da compensação e, com os movimentos de renovação pedagógica e a procura de pedagogias alternativas, a Pedagogia-em-Participação como Pedagogia Intercultural.

Superando a uniformidade das normas, espaços e, sobretudo como forma de compreender as crianças ou, ainda a ideia de compensar dificuldades de aprendizagem por meio de ações sociais, as renovações pedagógicas trouxeram a necessidade de afirmar as individualidades e, com isso, o surgimento de Pedagogias alternativas capazes de percebê-las e valorizá-las. Nesse movimento, surge a percepção da criança com formas próprias de ver, pensar e sentir, busca-se a sua participação e colaboração na atuação do educador e, ambos são considerados em suas totalidades.

Assim, já não é mais possível conceber os educandos como seres passivos que recebem conhecimentos e valores transmitidos pelo professor, em uma concepção bancária de educação, segundo Paulo Freire¹². De acordo com Formosinho e Machado (2013), a concepção *humanista* de educação permite o encontro entre educando-educador com base no entendimento de que os sujeitos são educados entre si, a partir da mediação do mundo e que o importante é desafiar os educandos por meio de situações concretas.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) distinguem, então, as pedagogias da transmissão e da participação enfatizando que, nesta, diferentemente daquela, há atenção nos sujeitos que, participando “coconstroem” o conhecimento. Neste contexto, surgem as pedagogias participativas que rompem com as pedagogias tradicionais transmissivas trazendo como objetivos o envolvimento na experiência e a construção de aprendizagens por meio da experiência contínua e de interação.

Com base na experiência portuguesa da Associação Criança, os autores defendem a Pedagogia-em-Participação como perspectiva pedagógica. Concebendo a práxis como lócus da Pedagogia, entendem que os saberes se constroem na ação, articulados a concepções teóricas, saberes, crenças, valores, princípios. Assim, compreendem que há a triangulação interativa e renovada entre ações-teorias-crenças.

E, nessa direção, a pedagogia como *construção de saberes praxiológicos* recusa o academicismo redutor de que os saberes se constroem a partir de um

¹² Diante da possibilidade sinalizada por Formosinho e Machado (2013), bem como pela base epistemológica adotada neste estudo, no desenvolvimento do texto, buscou-se evidenciar algumas contribuições de Paulo Freire. Embora este destacado educador brasileiro não trate especificamente da educação na infância, entende-se que suas ideias a respeito de educação emancipatória, libertadora e do diálogo no processo interativo podem ser conectadas de modo coerente com os pressupostos da Pedagogia da Infância e das capacidades participativas das crianças em seus processos de aprendizagem defendidas neste estudo.

único critério e também, o empirismo da experiência cotidiana não refletida e ampliada. Com isso, compreendem que os saberes pedagógicos se criam em espaços com fronteiras que não estão delimitadas, pois se constroem de modo integrado.

Gonçalves (2014), na perspectiva das pedagogias participativas, reconhece as capacidades de aprendizagens das crianças desde muito cedo;

As crianças desde muito pequenininhas são capazes de aprender e, para isto, as instituições de educação infantil precisam organizar tempos, espaços e condições adequadas, assumindo as crianças como ponto de partida para pensar as relações educativas. A organização do cotidiano na creche deve privilegiar experiências significativas, considerando a potencialidade dos bebês e crianças pequenas nesse processo (GONÇALVES, 2014, p. 26-27).

Nesse sentido, destaca-se que, durante a inserção da pesquisadora no campo de pesquisa, foi possível observar várias situações que foram ao encontro do que propõem os autores, ou seja, práticas que favoreceram a participação das crianças a partir de seus desejos e necessidades. Sendo assim, relata-se uma proposta de atividade pensada pela professora-estagiária na turma Berçário I, mas que teve outro direcionamento, a partir das ações das crianças, o que foi permitido pelas adultas; educadoras.

[...] o que chamou a atenção foi a ação de Amanda (1 ano e 6 meses). A professora-estagiária havia encoberto parte do pilar, que fica ao centro da sala, com papel pardo. Sua intenção era que, mais tarde, as crianças riscassem e pintassem o espaço com giz de cera e lápis de cor. De repente, Amanda, começa a rasgar o papel com se quisesse (re)descobrir o pilar ou somente retirar aquele “novo” dali, pois não era o seu lugar ou ainda, perceber as possibilidades a partir do movimento de rasgar o papel, enfim, as possibilidades são inúmeras, já que seguiu explorando o material, agora, ao chão, acompanhada por Celina (1 ano e 11 meses), Anita (1 ano e 8 meses) que também vieram explorar o material. Dando sequência às ações de Amanda, Samuel (1 ano e seis meses) também passa a rasgar o papel na outra face do pilar. Já Celina tenta (re)colocar o papel no pilar (segundo a professora-estagiária, ela a ajudou a colar o papel naquele espaço para a realização da atividade), mas percebe que não é possível e retorna a manusear o que estava ao chão. Samuel retira parte do papel e leva para explorar ao chão, próximo aos berços e deita-se sobre ele. Ao fundo do vídeo, a professora-estagiária expressa em sua fala, o descontentamento com a ação de Amanda, pois sua intencionalidade não era o rasgar, mas sim, o riscar e pintar posteriores. No entanto, ela também permitiu a ação de Amanda registrando, com fotos, o seu momento de exploração e descoberta. Desse modo, entendo que, se de alguma forma ela desaprovou a ação, por outro lado, ela considerou aquele como um momento importante e que merecia ser registrado. Entendo ainda que isso faz parte de seu processo formativo como Pedagoga (Diário de campo, 23/09/2014).

Esta é, portanto, uma prática educativa em que é possível perceber a intencionalidade inicial da professora-estagiária, que foi transformada pela ação das crianças, ou seja, se inicialmente havia fronteiras propostas para a realização da atividade, estas foram rompidas pela ação das crianças e, assim, de modo integrado à possibilidade de atuação, concedida pela professora estagiária, saberes pedagógicos puderam ser criados (OLIVEIRA - FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Além das descobertas realizadas pelas crianças em relação aos materiais explorados, considera-se que houve também a construção de saberes pedagógicos por parte da professora-estagiária.

Isto em função de que, ao mesmo tempo em que a educadora não aprovou, em um primeiro momento, depois, ela não só possibilitou que as crianças seguissem agindo conforme sentiram necessidade, como também registrou aquele momento. Algo que revela que, de certa forma, ela considerou aquela uma experiência importante e necessária para as crianças.

Logo após a situação observada, registrou-se ainda a expressão da professora da turma, demonstrando, por meio de sua experiência, compreensão acerca das necessidades das crianças e, com isso, das características específicas das práticas educativas com os bebês e crianças pequenas;

Ainda é possível ouvir o posicionamento da professora sobre o ocorrido, confirmando que o planejamento para o berçário prevê algumas questões, mas que as crianças trazem outras possibilidades: “Isso que é bom no berçário, a gente planeja e pensa no objetivo e eles fazem o que é deles [...]”. (Diário de Campo, 23/09/2014).

Referindo-se às Pedagogias Participativas, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que esta perspectiva pedagógica compreende a criança como competente e com atividade que é colaborativa no ambiente educativo. Enquanto isso, o professor organiza o ambiente, observa a criança para entendê-la e, a partir disso, busca (co) respondê-la.

O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa. As atividades são concebidas como ocasião das crianças fazerem aprendizagens significativas (OLIVEIRA - FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p.191).

Além do que já foi mencionado a partir das observações na turma Berçário I com relação à possibilidade de participação das crianças, tem-se o destaque da

problematização, organização e desenvolvimento da atividade de lavagem das mãos na turma Berçário II. Momento em que a professora propõe, com linguagem adequada e, a partir da realidade das crianças e também, com a intervenção indireta da pesquisadora, uma situação lúdica e interativa que lhes permitiu construir conhecimentos acerca da higiene das mãos.

[...] logo cedo, a professora deu início à problematização sobre a higiene das mãos. [...] Conversando com as crianças, ela fala sobre essa nova atividade que o grupo dará início, que passarão a lavar as mãos antes do lanche, então, pede que olhem para as mãozinhas, o que as crianças passam a fazer em si mesmas e também nas outras. A professora questiona se está sujo e, em seguida, diz que sim apontando onde identificou a sujeira. Concentradas, as crianças seguem observando suas mãos. O grupo fica por alguns minutos nesta atividade, enquanto ela dá sequência à explicação do processo: que será no pátio, que será passado sabonete nas mãos e que lavarão. Em seguida, pede que o grupo sente para assistir ao vídeo (“Lava a mão” - Galinha Pintadinha e outros). As crianças passam a se acomodar. A estagiária Jô, sentada com uma das crianças no colo, auxilia na organização do grupo pedindo que as crianças sentem, chamando-as por seus nomes [...]. A partir da música, a professora foi fazendo movimentos de esfregar as mãos, o que passou a ser imitado por algumas crianças, junto com movimentos corporais – Linguagem corporal. Antonia (2 anos e sete meses) e Daiane (2 anos e sete meses), além dos movimentos repetidos com as mãos, esfregando uma a outra, também dançavam. De posse do álcool gel, a professora explica que, primeiro, passarão o álcool gel nas mãos, da mesma forma como farão com o sabonete, assim como mostra o vídeo. O grupo se reúne a sua volta, colocando na mão de Francisco (2 anos e 4 meses), ela orienta: “abre a tua mãozinha, esfrega uma na outra”. Depois foi a vez de Isadora (2 anos e 1 mês), quem precisou ter a manga do casaco afastada da palma de sua mão e também foi orientada a esfregar uma mão a outra. Assim ocorreu com todos e, aqueles que haviam passado o álcool gel, passaram a interessar-se pelo novo vídeo que falava sobre os momentos de lavar as mãos. Enquanto ouvia o vídeo, Julio (2 anos e sete meses) seguiu com os movimentos de esfregar as mãos. Ingrid (2 anos e 4 meses) e Daiane fizeram questão de me mostrar suas mãos “limpas” com o álcool gel. Embalados pela música do vídeo, Hugo, Daiane e Francisco também pulavam, sendo seguidos por Antonia, Douglas e Helio (2 anos e 4 meses). Diante da televisão, Cintia (2 anos e sete meses) seguia esfregando as mãos. A professora retoma a ideia de esfregar as mãos e faz o movimento de cheirar, expressando: “Oh, o cheirinho!”. As crianças, à sua volta e, com os braços esticados, demonstram querer passar mais álcool gel e ela os atende até que, para uma das crianças, ela diz já passei, o menino argumenta batendo em sua barriga e ela pergunta: “mais um pouquinho? Eu já coloquei” e, dirigindo-se ao grupo de crianças que a cercava, convidava: “Vamos esfregar agora!”. Cedendo aos pedidos, deu início a nova rodada de passar álcool gel nas mãos das crianças (Diário de Campo, 25/09/2014).

Entende-se que a situação observada evidencia um momento de interação, tanto com a professora, quem mediava problematizando e demonstrando por meio de ações, quanto entre elas mesmas, às crianças, ao se observarem, dançarem, expressarem que queriam passar mais álcool gel. Uma situação na qual, misturando

o lúdico e o real, a educadora foi construindo com o grupo a ideia da necessidade de lavar as mãos, bem como o modo de fazê-lo, o que se considera uma aprendizagem significativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Nessa direção, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) apontam para

[...] a afirmação do respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos, ao diálogo intercultural entre grupos e indivíduos envolvidos nos processos pedagógicos, à promoção de colaboração na aprendizagem, à procura de sucesso educativo para todos, em um contexto de respeito pelos direitos, humanos, incluindo o respeito pelos direitos da criança, entre os quais está o direito de aprender (p.192).

Outra questão que surge, na descrição anterior, é a atuação de uma das estagiárias junto às crianças. A realidade é que, embora não possuam formação específica para ser professora na Educação Infantil, neste caso e em caráter auxiliar, as estagiárias acabam atuando diretamente nas práticas educativas com as crianças, o que se entende que, conseqüentemente, torna-as também educadoras. Por isso, foram consideradas sujeitos nesta pesquisa.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), os objetivos da Pedagogia-em-Participação são apoiar a criança para que ela se desenvolva em um *continuum* experiencial e construa sua aprendizagem na experiência interativa e contínua, sendo garantido tanto o seu direito de participar, quanto receber, de sua educadora, apoio, estímulo e incentivo à autonomia. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a criança exerce sua atividade em colaboração com seus pares e o educador em todas as dimensões da pedagogia, isto é, no planejamento, execução e reflexão das atividades e projetos e, assim, aprende em companhia.

Com isso, surge a necessidade de motivação da criança para aprendizagem, a qual, segundo os autores, cria-se na identificação de seus interesses desenvolvendo intencionalidade e propósito. Assim, reforça que, nesta perspectiva, a função do educador é organizar o ambiente, escutar, observar e documentar a fim de que, com isso, consiga perceber e (co) responder aos interesses, necessidades e conhecimentos das crianças e do grupo.

Diante disso, a criança, a colaboração entre pares e o educador possuem papel relevante e, nas palavras dos autores:

Uma pedagogia da infância participativa é, na essência, a *criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos* que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações [...]. Entendemos a Pedagogia-em-Participação como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 194).

Na mesma direção da observação relatada anteriormente e, até mesmo porque foi a sequência da atividade observada, na manhã do dia 25 de setembro, a turma do Berçário II estava dando início não só ao trabalho sobre a higiene das mãos, mas também ao processo de “abandono das fraldas”, por parte de algumas crianças. Aquelas que, do ponto de vista da professora, foram consideradas que já apresentavam tal necessidade/desejo. Nesse sentido, retoma-se, então, a ideia de que estas atividades tiveram início a partir de diálogos construídos entre a professora e a pesquisadora e que, o processo de abandono das fraldas ocorreu a partir de uma necessidade que a educadora sentiu no grupo.

Diante do novo vídeo que começa, o qual mostrava crianças utilizando o penico e, por meio da linguagem musical, tratava de fazer xixi e cocô no peniquinho, deu-se início a outra problematização. Atentas, ainda esfregando as mãos e balançando o corpo, as crianças assistiam ao vídeo. A professora começa a questionar: “quem é que faz xixi no peniquinho?” Algumas respondem que sim. Ela retoma as questões: “Quem é que conhece penico?” Mas é interrompida pelo choro de Juliana (2 anos e 3 meses), motivado por um empurrão de Francisco (2 anos e 4 meses). Mediando a situação, a professora solicita que ele peça desculpas, o que ocorre com um abraço e Juliana recebe colo e abraço da professora [...]. Retomando o assunto e, ainda a partir do vídeo, ela dá início à conversa sobre as fraldas, dizendo que chamou os pais para uma reunião, citando os nomes e colocando a mão sobre as cabeças das crianças, cujos pais foram convidados (foram chamados somente os pais daquelas crianças que ela identificou como mais disponíveis a este processo). No entanto, mesmo aquelas crianças que os pais não haviam sido chamados, mas que se pronunciaram neste momento, foram acolhidas por ela e também tiveram seus nomes citados (se ela não reconhecesse esta participação poderia, simplesmente ter negado). Em sequência explica que chamou os pais para conversar sobre tirar as fraldas, começar a ir ao banheiro para fazer xixi e também no penico. Perguntando quem tem penico em casa, a professora anuncia que mostrará o penico que tem na escola e pergunta se elas querem ver. Muitos respondem: “Eu”. A seguir, explica que, antes de ir lavar as mãos lá fora, elas irão procurar o penico. O grupo sai atrás dela em direção ao outro espaço da sala. Instigando o grupo, ela diz: “eu acho que tem um penico aqui, eu acho.” Alguém pergunta: “que isso?” e a professora diz: “isso aqui é um penico”. E pergunta novamente: “quem é que tem um penico em casa?” Francisco responde: “eu”. Ela segue com o diálogo: “e quem é que senta?”. Ele responde: “euôô!”. E a professora diz: “Então, eu quero ver”. Caminhando junto com o grupo para o espaço que ocupavam antes, ela diz: “quero ver se tu senta no penico.” Ao seu lado, Julio (2 anos

e 8 meses) diz: “eu sento”. Questionando-o, ela pergunta: “Tu senta no penico em casa?”. Quando chegam ao tatame, ela coloca o penico no chão e pergunta: “quem quer sentar no penico?” Julio e Francisco se manifestam: “eu”. A professora, então, pede que Julio deixe Francisco sentar primeiro porque ele pediu. O grupo está reunido em torno do penico e Francisco faz o movimento de tirar a calça. A professora pergunta: “tu vai tirar a calça para sentar?” Tá, vamos ver como é que tu vai fazer”. Olhando para ela, ele segue abaixando a calça. A estagiária Jo, não se contém e ri. Francisco e [...] Helio (2 anos e 4 meses) fazem movimentos com os braços no sentido de afastar algumas crianças. A professora auxilia e pede que deem licença. Todos estão muito curiosos para ver o que está acontecendo. A professora sorri, e pergunta se ele quer ajuda. Alguém no grupo repete: “que ajuda?” Enquanto isso, a professora o ajuda a abaixar a calça e pergunta: “e daí, como é que faz?”. Ele segue mexendo na roupa e ela pergunta: “tem que tirar a fralda? Tem?”. Ele balança a cabeça que sim. O grupo segue observando. Antonia (2 anos e 7 meses) levanta sua blusa. A professora pede: “tira a fralda então.” Explica que o Francisco quer tirar a fralda para poder sentar e pergunta a ele: “tu sabe tirar a fralda?” Como o grupo estava aglomerado, ela pede: “Senta para nós podermos ver. Vamos sentar?”. A estagiária Dalila ajuda, neste momento, a organizar as crianças para que se sentem. A estagiária Jô pede que sentem para ver o Francisco tirar a “fraldinha”. De modo espontâneo, Francisco tira a fralda, com certa ajuda da professora, e, ao ser questionado sobre como é que se faz, ele se senta no penico com uma expressão de felicidade. Diante disso, a professora expressa: “Ah! Mas tu sabe bem mesmo!” O grupo segue olhando, alguns demonstram expressão de estarem intrigados com aquilo. Julio sorri. A professora sorrindo, comenta a expressão de Karen (aquele era um momento único para o grupo). A partir da entusiasmada representação, a professora pede que o grupo bata palmas para Francisco. A maioria do grupo o saúda. Francisco permanece sentado. Ela pergunta: “e daí, sai xixi aí?” Ele olha para o penico e diz: “sai”. A professora, então fala: “é isso que a gente vai fazer na semana que vem, só que a gente não vai fazer no penico, a gente vai ao banheiro, tá certo?” Enquanto isso, o grupo permanece sentado observando Francisco. Juliana cochicha algo com ele. De repente, Francisco levanta e professora diz: “E ele fez xixi mesmo, olha lá! Olha lá gente, ele fez!” O sorriso toma conta das adultas expressando a felicidade por aquele momento. Ainda celebrando, a professora bate palmas e diz: “ele feeeeez! Êêê! Viva o Chico!”. Ela pega o penico e diz ao grupo: “olha ali, xixi! Muito bom!” O grupo, novamente a cerca e observa o xixi no penico. Erguendo-se e, ainda estampando a felicidade em seu rosto, ela diz: “eu vou colocar o xixi fora, tá certo? Tem que colocar o xixi no vaso”. Dirigindo-se a uma das estagiárias, ela pede: agora, vamos ajudar a colocar a fralda nele e explica que a fralda será colocada de novo, pois irão para o lanche. Ela anda na direção dele e pergunta se ele quer olhar o xixi de novo, o que ela permite. Neste momento, é possível observar sua expressão de satisfação (de Francisco) diante do que havia feito. Novamente, o grupo segue atrás da professora, agora com o penico e fralda na mão. Desta vez, é Helio quem quer ver o xixi e ela o mostra, Juliana e Julio também se aproximam, sendo cercados pelos demais. Enquanto isso, a estagiária Jô recoloca a fralda em Francisco no trocador. Andando com penico na mão, ela explica que vai colocar fora lá no vaso. Alguém pergunta: “no vaso?” E ela confirma: “no vaso. Querem ver?”. Então venham, mas não pode fugir de mim”. A estagiária Jô grita: “Dora, ele quer ver, espera aí”. E ela responde: “estou esperando”. Francisco mesmo pede: “espela!”. A estagiária conversa com ele no sentido de tranquilizá-lo. Ao ajudá-lo a descer do trocador, ela o beija e diz: “vai lá ver colocar teu pipi fora”. E segue atrás do grupo que já estava no espaço externo à sala dizendo: “ele fez direitinho, meu Deus!”. Lá fora, a professora pergunta: “todo mundo sabe que aí é o banheiro?” Alguns já estavam na porta que foi aberta e foram entrando. Segurando o penico, a professora pergunta: “onde

que vai o xixi? Então, eu vou colocar o xixi aí". Derramando o xixi no vaso, ela diz: "o xixi vai embora. Olha lá oh! Tchau!" Acenando diz: "tchau xixi!" e uma das crianças repete: "tchau xixi!". Ela pergunta se pode puxar a descarga e mostra onde está água, batendo na caixa d'água. Ao notar que Julio subiu no vaso, ela anuncia: "Oh, o Julio vai puxar. Puxa Julio!" Concentrado e com a expressão de seriedade, ele puxa a corda e dá a descarga. Ela reforça a ação de despedida do xixi e solicita que ele desça do vaso para olharem se o xixi foi embora. Rapidamente ele desce e abre a tampa do vaso, junto com Helio e Francisco. A professora incentiva uma nova despedida do xixi e convida o grupo a retornar para a sala e lavar as mãos, explicando que, depois que se vai ao banheiro, lava-se as mãos (Diário de Campo, 25/09/2015).

Na opinião da pesquisadora, esta se caracteriza como uma das observações mais ricas produzidas durante a pesquisa. Isto, pela quantidade de elementos contemplados na atividade desenvolvida e mediada pela professora, conforme o que se propôs abordar neste estudo. Dentre estas, a atenção às crianças, às suas formas de expressar desejos e necessidades correspondendo-os e assim, possibilitando suas participações, a interação com a professora, com as estagiárias, entre as crianças e com objetos do ambiente interno e externo à sala de aula, a vivência coletiva de uma situação que contemplava a realidade do grupo e a possibilidade de aprendizagens significativas (BRASIL, 2009; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Com isso, destaca-se a identificação da presença de uma Pedagogia Participativa, na qual a atividade foi desenvolvida por meio de problematizações provocadas pela professora e, a partir das expressões e participações das crianças, correspondendo-as, a educadora dava sequência ao que estava sendo trabalhado com o grupo. Constantemente, foi possível perceber o envolvimento que provocava nas crianças, a forma como foi mediando e, ao mesmo tempo, oportunizando que elas próprias atuassem no sentido de construir o conhecimento, em experiências coletivas, bem como a partir de suas realidades.

Além da marcante presença da interação entre as crianças e adultas, um dos eixos centrais neste estudo, é possível perceber as diferentes formas de linguagem; choro, empurrão (movimento corporal impulsivo), gestos, toques, fala, observação, utilizadas pelas crianças e, nesse sentido, comparando a turma do Berçário I, o uso da linguagem oral de forma mais definida. Estes e outros aspectos serão retomados em momentos posteriores a esta análise, na sequência das discussões (RICHTER; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) destacam que a Pedagogia-em-Participação constrói intencionalidade, bem como cultiva identidades reconhecendo as semelhanças e diversidades, proporciona aprendizagem experiencial, a construção de significados e o uso das diferentes linguagens. Segundo os autores,

[...] propõe a criação de situações experienciais para desenvolver as identidades, as relações (as identidades pessoais e sociais), a pertença e a participação (o pertencimento participativo), as linguagens e a significação ou a exploração, representação, comunicação, atribuição de significado ao mundo fenomênico explorado (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 197).

Estes aspectos podem ser encontrados na fala da professora do Berçário II, durante o diálogo formativo proposto pela pesquisadora:

Eu percebo no primeiro vídeo, que eles são amigos, se estimam e se abraçam e que eles tem zelo uns pelos outros e se cuidam e que, junto com a gente, é que eles vão construindo esses laços, de turma mesmo de grupo, que pertence [...] (Professora do Berçário II – Intervenção Direta com as educadoras)

Nesse sentido, os autores afirmam que a sala de aula, onde há a Pedagogia-em-Participação, o ambiente educativo é organizado de modo a criar oportunidades de aprendizagem em experiências que promovam o desenvolvimento de: identidades pessoais, sociais e relacionais, pertença, participação, exploração, manipulação, representação e outros. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) apontam também áreas da aprendizagem experiencial: as identidades, as relações, as linguagens e os significados.

Da mesma forma, entendem que o uso dos instrumentos culturais, as linguagens matemática, científica, cívica, moral e ética alimentam a exploração permitindo representações, sentidos, significados e saberes. Em específico, tratam das dimensões do cotidiano da Pedagogia na organização do ambiente educativo para a co-construção de aprendizagens: o espaço, os materiais, e o tempo pedagógicos; a organização dos grupos; interações; observação, planejamento e avaliação; as atividades e projetos que colocam em prática a co-construção das aprendizagens (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Os autores alertam para a necessidade de um contexto social que viabilize a participação da criança, ou seja, que atue na construção da participação, um ambiente facilitador e promotor da coconstrução das aprendizagens, pois colocam

que a vivência do espaço-tempo pedagógico e as interações são mediadores no processo de experienciar das atividades e projetos.

Com relação ao que é destacado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), apresenta-se o relato da observação da atividade de organização e exploração do banheiro “de brinquedo”, na turma Berçário II:

Nesta manhã, dando sequência ao trabalho sobre o processo de retirada das fraldas, foi possível observar que a professora do Berçário II, junto com as crianças, modificou o espaço da sala e organizou um banheiro (uma cadeira representando o vaso sanitário, um pote de sorvete com uma tira de elástico e um cano sanfonado, representando a caixa de descarga e, uma torneira acoplada a um cano de pvc e um balde para representar a pia). Estes itens foram dispostos na sala, de modo a representar o banheiro, em um espaço previamente escolhido por ela e pelas crianças, junto aos berços, que foram afastados do local para liberar espaço. Durante todo o processo de organização do novo espaço na sala, foi possível perceber o envolvimento da professora e das crianças que a ajudaram a segurar os objetos, bem como acompanharam toda a organização do banheiro (um espaço para brincadeiras e representação lúdica de uma situação real que passou a ser vivenciada por parte do grupo). Assim que a organização do novo espaço foi concluída (o vaso sanitário foi fixado com fita na parede e a pia em um dos berços), a professora mostrou e explicou ao grupo que estava reunido à sua volta: “Tá, agora aqui oh! Tá lá o vaso, tá aqui a torneira para lavar a mão, tá aqui a descarga. Daí, depois que vem no vaso, tem que puxar a descarga, tá bom? E a cadeirinha é o vaso, senta no vaso, aqui, depois, lava a mão”. Enquanto isso, algumas crianças já haviam experimentado sentar-se no vaso. Francisco (2 anos e 5 meses), naquele momento estava sentado “no vaso”. Então, a professora pede que os colegas deem licença, que deixem só o Francisco ir ao banheiro. Isadora (2 anos e 2 meses) empurra Francisco para que ela saia “do vaso”. A professora segura em sua mão e pede que ela dê licença para o colega que está no banheiro. Em seguida, pede o mesmo a Julio (2 anos e 9 meses) e explica a Francisco que, quando ele sair do banheiro, outro coleguinha irá ocupar seu lugar e pergunta: “Ta bom?”. A seguir, convida: “vamos colocar papel aí?” “Vamos colocar papel aí?” Francisco fica olhando para ela. Ela faz outra pergunta: “E cadê o papel? Tá aonde?”. Alguém responde: “Tá lá”. Francisco repete: “tá lá”, olhando para o espaço onde ficam os trocadores. E professora diz: “então, vou lá buscar o papel”. Antes de se afastar do grupo, lembra: “e tem que vir no banheiro um de cada vez”. A seguir, chama a atenção de Isadora (quem explorava a “pia”): “não pode tentar arrancar, se arrancar, vai estragar o brinquedo!” Deixa aí, que é para a gente poder lavar a mão. Se não, onde a gente vai lavar a mão?”. Gesticulando diz: “liga a torneira e lava a mão”. Observando as ações de Francisco, a professora diz: “depois que saiu, tem que puxar a descarga, tu não puxou.” Ele olha para ela e para mim e, a seguir, puxa a fita do elástico (o fio da descarga). A professora o incentiva: “isso! Qual é o barulhinho? Alguém repete: “balulhinho”. Isadora, novamente, está explorando a pia (seus movimentos são no sentido de abrir a torneira). A professora insiste: “E o barulho da descarga, qual é? Xiiiiii”. Renato (2 anos e 3 meses), que está próximo a ela imita: “xiiii”. Percebendo as ações de Francisco com relação à descarga, uma das crianças diz: “ele ligô!” e, motivando aquele momento de interação entre as crianças, com as adultas e com objetos do ambiente coletivo, a professora confirma; “é, ele ligou!”. Buscando que outras crianças também possam experienciar aquela brincadeira, a professora pergunta: “Pronto, agora, quem mais quer ir ao banheiro?” (Diário de Campo, 02/10/2015).

Esta descrição é também um dos ricos momentos de aprendizagem e experiência presenciados pela pesquisadora. A modificação do espaço com a participação das crianças, criando a possibilidade de uma nova situação de brincadeira e interações, a qual, de maneira lúdica, oportunizou a vivência de algo que estava sendo experienciado pelas crianças, a expressão por meio de diferentes linguagens e interações, sem dúvida, contempla os pressupostos da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA - FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Com base na elaboração de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), outro elemento de destaque trazido como um dos pontos centrais deste estudo também tem referências na Pedagogia-em-Participação: as interações entre adultos e crianças. Tal é a importância deste aspecto que os autores colocam as relações e interações como forma de concretizar a participação. Segundo os autores, a mediação do educador requer o reconhecimento de que a participação da criança no processo de aprendizagem está relacionada com o contexto educativo.

Tal afirmação pode ser percebida na descrição anterior quando, diante da observação das ações das crianças, é que a professora mediava as situações no sentido de corresponder aos desejos e necessidades expressados por elas por meio de gestos, movimentos impulsivos, fala, movimentos corporais e outros. Conforme os autores, o significado desta participação pode ser compreendido tanto no sentido individual, permitindo a cada criança influenciar no processo de tomada de decisão, quanto em perspectiva sociocolaborativa, quando o grupo-turma aprende em comunidade por meio das interações e relações.

Assim, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem a ideia de que, na pedagogia da participação, ocorre a realização do *ator social* em contexto, bem como do *ator pessoal*, sujeito autônomo que tem expressão e iniciativa. Neste caso, nota-se que houve tanto a participação coletiva do grupo, durante a organização do banheiro de brinquedo; *ator social*, quanto às participações individuais de cada criança ao explorar e interagir com objetos, outras crianças e com a professora; *ator pessoal*.

Os autores afirmam ainda a observação, a escuta e a negociação como processos vitais que promovem a participação, e acrescentam que no âmbito da Pedagogia-em-Participação, a criança é tida como sujeito ativo e competente e, com isso, há a epistemologia da participação e integração. No mesmo sentido, estes

autores atribuem destaque à documentação pedagógica como registro das aprendizagens – das crianças e dos profissionais.

Como vantagens desta prática no sentido da pedagogia participativa, com base em Azevedo (2009), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 211) afirmam que ela coloca o aprender no centro, pois “[...] permite à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e resignificar o cotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagem das crianças”. É uma estratégia de descrever, analisar, interpretar e compreender, o que possibilita conhecer a criança como competente e participativa, planejar e avaliar com ela a aprendizagem, bem como escutá-la e (co) respondê-la a partir desta escuta.

A partir dos pressupostos apontados por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) e, retomando a prerrogativa de que este estudo se desenvolve pelo viés da Pedagogia, destaca-se que, embora sejam apontadas concepções históricas que, por vezes, conduzem ao entendimento diverso do que se compreende como adequado e necessário para as práticas de Educação Infantil atualmente, os estudos, as observações, análises e compreensões foram desenvolvidos ao encontro do que propõem os ideais da Pedagogia da Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2013).

Neste processo, de acordo com Oliveira (2010), a criança tenta compreender o mundo e a si mesma, testando as significações que constrói e as modificando em suas interações, que podem ser tanto com humanos, quanto com objetos. Assim, desde pequena é capaz de não só se apropriar de uma cultura, mas também constrói cultura, logo, a criança é entendida como produtora de cultura (COHN, 2005; OLIVEIRA, 2010).

Oliveira (2010) acrescenta que as experiências de Educação Infantil devem:

[...] possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (p. 6).

Godoi e Silva (2011) retomam a necessidade de que, nos espaços educativos, sejam oportunizadas experiências coletivas de exploração, observação,

interação, invenção e brincadeiras a partir de curiosidades e necessidade das crianças. Com base no que é expresso pelas autoras, a observação da segunda etapa da atividade com papel pardo na turma Berçário I revelou uma rica oportunidade de exploração e expressão por meio de diferentes linguagens, por parte das crianças no contexto coletivo educacional.

Com o papel disponível no pilar, ela (professora-estagiária) foi distribuindo os lápis e os gizes de cera, alertando que era um para cada um e apontando para o pilar revestido dizia: “é para escrever ali, é para escrever ali, oh!”. Tiago (1 ano e 10 meses) até produz alguns riscos no papel, mas, depois, passa o lápis nas fitas do móbile. Ela, então, retoma o espaço do pilar e convida: “oh, vamos escrever aqui?” e risca com o lápis no papel. Larissa (2 anos) imita sua ação, Fernando (1 ano e 10 meses) e outras crianças também. [...] Bruno (1 ano e 6 meses) e Celina (1 ano e 11 meses) também experimentam riscar no papel e a professora-estagiária os motiva: “risquem. Uhu! Ai que lindos, no pilar! Fernando tenta riscar a roupa da colega e sai para outro espaço da sala. Celina, Larissa e outros seguem no pilar. Ao perceber que Fernando era advertido pela professora-estagiária: “[...] vem pra cá, não é pra riscar ai.” Notei que ele estava utilizando o lápis para riscar a parede. Celina, próximo a ele, foi riscar o espelho. Fernando tentou riscar as almofadas naquele mesmo espaço. Anita (1 ano e 8 meses) juntou-se ao grupo, riscou a parede e, acompanhando uma das crianças, passou a bater com o lápis no espelho (linguagem musical, corporal, visual), enquanto se observavam. Cleber (1 ano e 3 meses) se aproxima, mas é empurrado por Larissa. Percebendo o interesse do grupo, a professora-estagiária pergunta: “o que você estão fazendo?” Celina olha e retorna a bater com o lápis no espelho. A professora-estagiária pede que lhe mandem beijos. Fernando e Anita são os mais empolgados nos movimentos de batida. Celina olha e sorri. [...] A professora-estagiária fala: “é aqui no pilar. E o pilar?” Celina fala: “aiai” e deixa o grupo [...]. (Diário de Campo, 23/09/2014).

Novamente, esta atividade revelou que as crianças atuaram de diversos modos em diferentes espaços da sala, explorando os materiais disponibilizados pela professora-estagiária e também outros que lhes despertaram interesse. Da mesma forma, as ações de uns foi inspirando as ações de outros, ficando evidente a necessidade de explorar, tocar, experimentar, descobrir os movimentos, os sons, as cores (RICHTER; BARBOSA, 2010).

Mesmo tendo outra intencionalidade, demonstrando ao grupo uma possibilidade de exploração e tentando motivá-los a realizar a atividade naquele espaço e, da forma como sugeriu, a professora-estagiária também possibilitou que as crianças explorassem os materiais a partir de seus desejos e necessidades e, desse modo, pudessem se expressar por meio de diferentes linguagens (OLIVEIRA, 2010, RICHTER; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Como desafio para a elaboração curricular na Educação Infantil, bem como sua efetivação cotidiana, Oliveira (2010) coloca a necessidade de transcendência de práticas centradas no professor e a formação de sua sensibilidade para a aproximação real da criança compreendendo-a a partir do ponto de vista infantil, o que pode ser percebido nas ações da professora-estagiária e da professora do Berçário II, já descritas. Outro ponto essencial destacado pela autora é a implicação das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças.

Oliveira (2010) refere que, as relações sociais, com professores e outras crianças, desde muito pequenas, afetam a construção de suas identidades. Isto traz a necessidade de o professor garantir, às crianças, interações com pares, adultos e crianças mais velhas, tendo em vista que, quando o grupo de crianças interage, são produzidas culturas infantis. Com relação às interações e encontro entre as crianças, entende-se que nos contextos observados isso ocorreu, já que foram observadas diferentes situações de interação e brincadeira em cada uma das turmas.

Com relação ao contato com crianças mais velhas, entende-se que o próprio agrupamento das turmas oferecia certo distanciamento entre as idades e também que puderam ser observados alguns momentos de encontro destes grupos no pátio e também na sala de aula, sendo um destes, proposto pela pesquisadora para assistir a vídeos produzidos durante a pesquisa.

Acerca das interações, Pedrosa e Santos (2009, p. 56) apresentam a ideia de que, nesta ação, há a dinâmica de transformação e construção de significados, que ocorre permanentemente: “Risos, gritinhos e agitação do corpo são comportamentos ritualizados com grande alcance sinalizador”. Entende-se, portanto, que são formas de expressão e comunicação durante as interações, ou seja, linguagens.

Um dos registros realizados na turma Berçário I revela essa dinâmica da interação produzida entre as crianças:

Logo cedo, puder observar a interação entre Carla (9 meses) e Yuri (1 ano e 4 meses). Carla estava no bebê-conforto, Yuri, que já se locomove pela sala apoiado sob os joelhos, aproximou-se e a abraçou. Ela tenta tocá-lo próximo ao ombro com a mãozinha. A seguir, pega a mão dele e emite um balbucio (estava difícil registrar porque uma das crianças insistia em tocar a câmera. Porém, eu precisava observar e registrar aquela cena). Yuri me olha e ela fixa o olhar para o rosto dele. Ela também me olha, as mãos se soltam. Novamente, ela tenta tocar seu ombro ou rosto. Agora é Yuri quem, com voz forte, fala algo, mas não compreendo e gesticula com a mão direita e, então, senta ao lado do bebê-conforto. Carla faz movimentos com o corpo, agitando as pernas. Ao notar, novamente, a mão de Yuri, tenta tocá-la e vira seu rosto para olhá-lo. Carla volta a me olhar e, movimentando braços e pernas, balança o bebê-conforto, sorri e faz um novo balbucio. Outra vez,

volta o olhar para Yuri, quem está olhando em direção às janelas do solário. Ela o olha novamente, imóvel por poucos segundos, olha para mim novamente e volta a movimentar os braços e as pernas até que segura o pé esquerdo, primeiro com uma e, depois, com as duas mãos. Yuri ergue-se um pouco e a beija próximo ao nariz, olha para mim e se afasta, erguendo a mão esquerda. Carla pega o pé novamente e mexe no cinto do bebê-conforto. Yuri, agora em pé, retorna a abraçá-la. Primeiro ela vira o rosto como se recusasse, mas quando ele se afasta novamente, ela o procura girando a cabeça para encontrá-lo em seu campo de visão. Ele está sentado ao seu lado. Novamente, ela movimenta os braços e as pernas com uma expressão de satisfação (linguagem oral e corporal) (Diário de Campo, 23/09/2014).

Nesse sentido, considera-se que a cena observada, potencialmente, confirma a capacidade de comunicação e interação entre os bebês mesmo antes da construção da fala e da capacidade de andar. A interação entre Yuri e Carla evidencia um momento de carinho e afetividade entre eles dentro das perspectivas de seus desenvolvimentos individuais e, com isso, comunicando com suas diferentes formas de linguagem, produziram a interação (RICHTER; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA, 2010; BRASIL, 2010).

Ao encontro desta compreensão acerca das interações entre bebês, a professora do Berçário II, considera que;

E o bebê ainda está descobrindo o outro. Então, ele precisa descobrir ele mesmo e precisa descobrir como é que é o outro, como é que se relaciona. Por isso, eles se mordem, brincam, pulam, gritam [...]. Eles não sabem ainda como é tudo isso (Professora do Berçário II – Intervenção Direta com as educadoras).

Da mesma forma, a educadora alerta para a importância de não interromper os momentos interativos construídos pelas crianças, mesmo que seja para alimentação ou higiene:

Não tirar eles no meio do abraço para trocar uma fralda, para dizer quem é que vai lanchar agora, deixar que aquilo flua. Claro que ninguém vai atrasar toda a turma, mas deixar que possam se abraçar e brincar e terminar um pouquinho aquela brincadeira para depois chegar e tirar eles dali (Professora do Berçário II – Intervenção Direta com as educadoras).

Essa foi uma questão que se buscou problematizar e refletir com ambos os grupos nas atividades de intervenção direta, partindo sempre da concepção de criança com sujeito histórico e ativo, que é capaz de construir relações, interagindo com os demais sujeitos, pois se percebeu, até pela falta de formação específica, que as estagiárias, muitas vezes, não percebiam isto e, em razão de alguma outra

atividade, acabavam por interromper interações entre as crianças (MALLAGUZZI, 1999; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; BARBOSA, 2010).

Nesse mesmo sentido, Dehelan *et. al.* (2004) acrescenta a necessidade de uma relação em que a atitude pedagógica seja positiva e, baseada na confiança. Vincze (2004) trata em específico da atividade em comum, ou seja, a relação social em que os participantes, além da ação-reação, estão envolvidos em um conteúdo afetivo, o qual supõe a consciência da existência do outro. A autora, então, descreve situações, nas quais ocorre desde o toque, o olhar, sorrisos, gritos, contato físico e a imitação do companheiro, o que, novamente remete às linguagens.

Freire (2014) acerca da *eticização* do mundo, como consequência necessária à existência humana, traz a “Consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um *ser ai [...]*” (p. 130). Ainda com base em Freire, traz-se a ideia da afetividade que, segundo o autor, pensando a prática educativa, *querer bem aos educandos* é um dos saberes necessários à prática docente (FREIRE, 1996).

Assim, entende-se que nas vivências coletivas experienciadas pelos sujeitos, em seus processos interativos, a construção da consciência de si e a percepção da presença do outro era algo presente em ambos os contextos. Situações em que se fizeram presentes a afetividade na relação entre as educadoras e crianças, entre crianças e crianças, sendo também notadas situações impulsividade, até mesmo como linguagem para expressar o desejo de pegar algum objeto ou ocupar determinado espaço, já em uso pelo colega (VINCZE, 2004; FREIRE, 1996; 2014; RICHTER; BARBOSA, 2010).

Linguagens é um conceito fundamental quando se trata de práticas educativas com bebês e crianças pequenas, ou seja, suas formas de expressão e comunicação. Assim, este é um conceito que, assim como cuidado e educação são abordados de modo indissociável, também aparece vinculado a outros conceitos como: interação, brincadeiras, prática social e outros, o que faz com que seja recorrente em diferentes partes do texto.

Barbosa (2009) considera as linguagens como saberes da ação, os quais demonstram a capacidade de falar, escrever, produzir pensamentos, experiências. De acordo com a autora, as crianças pequenas aprendem as linguagens em ações concretas e simbólicas: “São as ações corporais, gestuais e verbais que acontecem no encontro entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, e entre adultos e

adultos, propiciadas através de ações como correr, falar, chorar, cantar, pular [...]” (p. 85).

A autora acrescenta que as práticas sociais são linguagens – compartilham sentidos e comunicam significados – podem ser interpretadas, ouvidas, acolhidas, rejeitadas e outros.

As capacidades motoras e simbólicas das crianças possibilitam a interação com diferentes sistemas de signos que configuram especificidades como a oralidade, a escrita, o desenho, a pintura, a dramatização, a música, a imitação, enfim as diferentes formas de linguagem. As linguagens são ações, geram confrontos, intercâmbios, compartilhamento de ideias e de pensamentos. Assim, as formas de sentir o mundo e de expressá-lo acontecem através de diferentes linguagens nos fazendo compreender que as linguagens são performáticas, isto é, são composições de linguagem (BARBOSA, 2009, p. 86) [grifos nossos].

Aprofundando o conceito, Barbosa (2009) entende que as diferentes linguagens são ações em que as crianças constroem conhecimento sobre o mundo e, atribuindo sentido às suas experiências, constroem, assim, também suas subjetividades. Nesse sentido, com a apropriação, as crianças avançam de modo a agir sobre essas linguagens, e inventando modos de usá-las.

Para a autora, assim como as crianças, as linguagens estão dispostas à ação sendo dotadas de dimensão estética, sensibilidade, gosto, criação, imaginação e outros. Nas palavras de Barbosa (2009, p. 86), “dizem respeito ao direito à livre expressão, à liberdade de pensamento e ao respeito ao outro”.

Segundo Richter e Barbosa (2010), as crianças aprendem as linguagens desde cedo, a partir das interações estabelecidas com outras crianças e também adultos. Nesse processo, colocam que:

[...] as pessoas importantes para elas constantemente as incluem – olhando em sua direção, esperando respostas, fazendo gestos e olhares específicos. [...] Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal [...] (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87).

A partir disso, para as autoras, a função do adulto educador é estar presente próximo, observando, atribuindo sentido às linguagens da criança e correspondê-las e, nessa relação, o corpo é o que dá materialidade para expressar necessidades, vontades, medos.

Richter e Barbosa (2010, p. 87-88) destacam também a riqueza de ações presente no cotidiano da creche, tendo em vista a agilidade, capacidade de inventividade e capacidade de “[...] se auto-organizar, autogerir, autoadministrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados”. A partir do que consideram estas autoras, a observação apresentada a seguir traz à evidência, a atenção, a comunicação e a interação de uma das educadoras com as crianças: é um momento em que a professora-estagiária realiza a higiene do rosto e a troca de fralda de Amanda (1 ano e 6 meses), uma das crianças da turma Berçário I:

[...] a professora-estagiária, após realizar a higiene do rosto de Amanda [...] ela a coloca sentada no trocador e, conversando, lhe diz que está com um “casaco” referindo-se à temperatura inapropriada para o mesmo. Brincando de lhe fazer cócegas, deita-a no trocador e segue interagindo com a expressão: “Brabinha! Brabinha”. Amanda emite balbucios segurando a fralda. A professora-estagiária então pergunta: “o que é isso?” e, em seguida responde, pausadamente: “f-r-a-l-d-a”. Em outro vídeo, é possível perceber a sequência do diálogo entre as duas e que, ao ser retirada do trocador, Amanda está sorrindo. Com a menina no colo, ela segue dizendo que está calor e que é preciso encontrar outra roupa, pois a que estava usando por baixo do casaco também não estava adequada: “Tu tá muito calorenta hoje, muito calorenta!”. Juntas, vão até a mochila e, ao encontrar uma blusa, ela a mostra à Amanda: “Olha aqui!”, mas pega um casaco que encontrou logo em seguida na mochila. Amanda aponta para a imagem de um bichinho que há na parede. A professora-estagiária olha e aproxima Amanda para que consiga encostar no mesmo. Na sequência, veste o casaco em Amanda, da mesma forma dialógica com que procedeu anteriormente, permitindo que ela participasse deste processo de modo ativo a partir de suas orientações (Diário de Campo, 23/09/2014).

A vivência observada na turma Berçário I revela o diálogo construído entre as duas, Amanda e a professora-estagiária. O fato de a educadora estabelecer uma relação dialógica com Amanda supõe sua concepção da capacidade de interagir e comunicar da criança que, atenta corresponde ao que é dirigido a ela e, ao mesmo tempo em que é correspondida pela educadora, ligada às suas expressões por meio de balbucios, sorrisos e gestos, tem a oportunidade de expressar suas necessidades e desejos.

De acordo com Freire (1996), a *disponibilidade para o diálogo* é outro dos saberes necessários à prática educativa, pensando acerca do processo formativo dos professores. Assim, é possível perceber tanto a disponibilidade da professora-estagiária em relação ao que é pontuado pelo autor, quanto de que ela compreende as capacidades comunicativas das crianças, desde muito pequenas a ponto de investir em situações de diálogo com elas, conforme a descrição anterior.

No que se refere à linguagem, para abordar a vivência acima registrada, toma-se como base a perspectiva sociointeracionista da Psicologia proposta por Lev Vygotsky cuja construção teórica permite compreender que a linguagem é mediadora no desenvolvimento intelectual da criança, desde que ela nasce.

De acordo com Martins (ano¹³, p. 114), “[...] a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo”. Conforme o autor, nas interações sociais, parceiros mais experientes, que podem ser adultos ou também pares, orientam o desenvolvimento do pensamento e o comportamento da criança e, neste processo, a linguagem é considerada “o principal instrumento simbólico de representação da realidade”.

Desse modo, é entendida como mediadora no desenvolvimento intelectual e, para Martins, têm duas funções: possibilita a comunicação, organiza e media as atitudes, bem como expressa o pensamento e evidencia a importância dos fatores culturais nas relações sociais.

Aproximando suas ideias ao que propôs João Carlos Martins, Jobim e Souza (1994) defende que, através da linguagem, a criança constrói a representação da realidade em que está inserida e, a partir de sua ação, ela é capaz de transformar a realidade sendo, ao mesmo tempo, também transformada por seu modo de agir. Desse modo, a criança é reconhecida não como objeto, mas como sujeito que, por meio de sua voz, dialoga com o outro.

[...] é a criança-sujeito, autora da sua palavra, que nos mostra os espaços sociais a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo. Aqui, não é mais o adulto que fala por ela, [...] Mas, ao interagir com a criança, ambos constroem uma compreensão mais abrangente do que significa existir socialmente em um contexto marcado por profundas contradições econômicas, sociais e culturais (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 25).

A partir da teoria de Vygotsky, Jobim e Souza (1994) entende que a função social da fala é aparente já nos primeiros meses de vida, que a criança tenta atrair a atenção do adulto com diferentes sons e comunica suas sensações, as quais são significadas pelo adulto e que, assim como Bakhtin, Vygotsky entende que, no diálogo;

[...] as expressões faciais, os gestos, o tom das vozes, [...] enfim, tudo aquilo que constitui o valor apreciativo que os interlocutores conferem ao tema do referido diálogo é, por assim dizer, parte integrante da

¹³ O texto original, consultado em 2014, não continha o ano da publicação. O endereço eletrônico consultado consta nas referências indicadas.

compreensão diferenciada do significado das palavras nesse diálogo específico (p. 134).

Especificando algumas contribuições de Vygotsky sobre a ontogênese da linguagem, Jobim e Souza (1994) retoma que o autor identifica no gesto de apontar da criança um movimento de expressão que antecede a palavra pronunciada e que, assim, desde cedo, procura criar relações e se comunicar com o mundo físico e social. Segundo a autora, essas tentativas envolvem o corpo todo, pelos movimentos corporais que, com o sentido recebido pelos adultos próximos à criança, contém a “constituição simbólica da realidade”.

Assim compreende-se que, com os bebês e crianças pequenas, o diálogo se dá com todo o corpo e não, somente pela fala e, com isso, tem-se a necessidade de compreender as “vozes do corpo”, ou seja, as diferentes linguagens utilizadas como forma de expressão das crianças.

Faria e Dias (2007) adotando a mesma perspectiva defendida neste estudo, dentre outros aspectos, dispõem-se a discutir concepções de criança como sujeito, a apropriação e transformação do mundo pelas crianças, o papel da Educação Infantil, o significado de cuidar e educar de forma indissociável, a atuação do professor na organização intencional dos tempos e espaços.

Segundo Faria e Dias (2007), as linguagens são aprendidas como conhecimento espontâneo durante as vivências das crianças nas interações. Compreendendo as múltiplas linguagens como foco do trabalho pedagógico, compreendem que;

Na perspectiva de cuidar das crianças e educá-las em uma instituição IEI, as múltiplas linguagens ocupam lugar fundamental, tendo em vista que cumprem o papel de mediadoras das relações entre os vários sujeitos envolvidos nas ações realizadas nessas instituições, bem como possibilitam as interações das crianças com a natureza e com a cultura, construindo sua subjetividade e constituindo-as como sujeitos sociais (FARIA; DIAS, 2007, p. 61)

Aprofundando o conceito de linguagem, a definem como;

[...] capacidade humana de compartilhar significados, que nos constitui e nos possibilita elaborar e partilhar a vida com os outros apropriando-se da cultura, produzindo-a, transformando-a. Estrutura-se por meio de múltiplas formas: a linguagem oral, gestual, plástica, visual, o brincar, a linguagem musical, escrita, virtual etc. (FARIA; DIAS, 2007, p. 62)

A partir disso, defendem que, por serem mediadoras das múltiplas relações estabelecidas com as crianças nos contextos coletivos da Educação Infantil, as linguagens precisam ser pensadas de modo intencional nas propostas pedagógicas. Nesse sentido, especificam cada uma das linguagens e seus modos de expressão produzidos pelas crianças, as quais serão retomadas e enfatizadas conforme as percepções construídas em campo pela pesquisadora e, neste espaço, discutidas e refletidas também teoricamente.

Conforme foi sendo apresentado, durante as observações, foi possível perceber as crianças expressando seus desejos e necessidades por meio do olhar, choro, movimentos corporais, balbucios, fala e expressão facial, o que foi compreendido como diferentes linguagens (EDWARDS *et. al*, 1999; BARBOSA, 2009; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; RICHTER; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Esta percepção da pesquisadora pode ser confirmada na fala da professora do Berçário I:

É, realmente, eles conversam entre eles da maneira deles, com gestos, às vezes até machucando o colega, mas os bebês não tem a intencionalidade de machucar, bebê bebê. Ali numa idade mais, já [...] ou porque vivencia em casa, não sei. Isso a gente tem que pensar e estudar mais um pouco, mas assim, a maioria deles, eu acho que, no meu ponto de vista, eles não têm a intencionalidade de machucar, de agredir o colega, não é isso. É a necessidade de, ou na disputa do brinquedo, ou porque eles querem falar com eles, exatamente. É nesse sentido que eu vejo a linguagem deles [...] O choro [...]. Eu sempre aviso os pais. Os pais são muito preocupados com as mordidas. Eu leio, estou sempre avisando, as mordidas ocorrem dos zero aos três anos por diferentes [...] motivos. Dai, vou explicando: ou por disputa de brinquedo ou por quererem falar e não conseguirem, ou uma forma de chamar a atenção, ou porque está ainda na fase oral. Então, são diferentes motivos (Professora do Berçário I - Intervenção Direta com as educadoras).

Na fala da professora, é então, possível identificar além das expressões por meio de gestos, também o choro e as mordidas; que ela reconhece como linguagem. Aspectos que, como ela mesma define, é próprio nos bebês e crianças pequenas e, desse modo, constitui-se, portanto em uma especificidade nas práticas educativas nesta faixa etária.

Outro dos aspectos relacionados à linguagem são as brincadeiras, considerado como eixo pelas DCNEI (2009) e tomado como base neste estudo. Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) retomam contribuições de William Corsaro acerca da Sociologia da Infância enfatizando o brincar da criança, segundo as quais

[...] o foco de estudos sobre a criança deve ser posto em suas atividades coletivas, onde ela participa junto com outros pares de idade na produção de rotinas culturais em contextos sócio-histórico-culturais concretos. Tais rotinas são ações cotidianamente repetidas e coletivamente produzidas pelos membros de um grupo infantil. Elas asseguram a seus integrantes não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros e de negociar sua própria identidade dentro do grupo. São rotinas desejadas pelas crianças pelo prazer de poder de realizar coisas junto com companheiros (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 60).

Para as autoras, os contextos cotidianos são formados a partir das concepções de educação e desenvolvimento de determinada cultura, nos quais as crianças se apropriam de competências sociais, conforme interação com pessoas e objetos. Afirmam que durante atividades de cuidado pessoal, conversa, exploração e brincadeiras com companheiros, a criança aprende estratégias de memorização, expressão, imaginação; aprende a resolver problemas, as quais foram criadas em sua cultura e transmitidas pelos sujeitos, adultos e crianças com quem convive.

Neste processo, os parceiros da criança criam oportunidades que lhe permitem aprender regras de atuação e relacionamento com outras pessoas. Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) entendem a brincadeira de faz de conta como atividade humana e recurso de desenvolvimento na infância e atividade mediadora na formação da consciência.

A brincadeira aparece como atividade central para o desenvolvimento da criança em muitos referenciais teóricos e de pesquisas desenvolvidas, e, ao ser considerada ponto consensual para a área, permitiu que esta, junto ao termo conceitual interações, componham os eixos nos quais as propostas pedagógicas devem ser estruturadas, segundo a orientação legislativa atual: “Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2009, p. 4).

Segundo a autora, brincar permite à criança imitar aquilo que já conhece e também, construir algo novo a partir da reconstrução do cenário que permite que sua fantasia se torne próxima ou distante da realidade vivida, tornando-se personagens e transformando objetos por meio de seus usos. Para a autora, através das brincadeiras “[...] a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua identidade” (p. 6).

Pedrosa e Santos (2009), propondo um diálogo com William Corsaro, discutem o conceito de “reprodução interpretativa”, que assim como a ideia da “cultura de pares”, é uma expressão própria de Corsaro. As autoras apontam que para alcançar seus objetivos nas brincadeiras, as crianças selecionam parte do que aprendem, reproduzem por meio de suas ações e criam, novos procedimentos, normas.

Outra situação é que, por meio do faz de conta, um dos tipos de brincadeira que a criança experimenta, ela se apropria das representações sociais de seu grupo e, assim, constrói sua identidade. Pedrosa e Santos (2009, p. 53) acrescentam, então, que, “Ao reproduzir elementos da cultura, a criança de certa forma os apreende e os legitima. A criança leva para a situação de brincadeira os modelos de comportamento e significados construídos em outros espaços interacionais”. Sendo, portanto, neste espaço da brincadeira, de faz de conta que a criança reproduz e torna legítimos os valores da cultura.

Colocam ainda que:

Por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas essas significações aprendidas, como ela se apropria transformando-as em ação. Isto torna evidente o caráter experimental da brincadeira que permite às crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados “adequados” em sua cultura (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 54).

Kishimoto (2010) detalha conceitos sobre as brincadeiras, bem como processos vivenciados pelas crianças na construção do conhecimento e produção da cultura da infância, tendo em vista os apontamentos das DCNEI (2009). De acordo com a autora, o brincar é uma ação livre que surge a qualquer hora, sendo iniciada e conduzida pela própria criança, uma atividade prazerosa que ensina regras, linguagens, habilidades e introduz no mundo imaginário, sem requerer um produto final.

Conforme a autora, o brincar é importante porque atribui poder à criança:

[...] para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros, e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que chamam a atenção, solucionar problemas e criar (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Ainda de acordo com Kishimoto (2010), quando brinca, a criança utiliza diferentes formas de expressão: “faz gestos, fala, desenha, constrói, imita, brinca com sons, canta” (p. 5).

Para Richter e Barbosa (2010, p. 93), a brincadeira, como prática social, requer o encontro das linguagens “São as culturas da infância sendo produzidas pelas crianças, em interações com os adultos, que delas participam e são ativadas pelos processos vitais de interações e transformações languageiras”.

Corsino (2006) também defende a brincadeira como forma de interação e construção de conhecimento sobre si e sobre a realidade. Moretti e Silva (2011) tratam a brincadeira, enquanto direito das crianças, como algo dinâmico e revelador que ocorre de vários modos, junto a sentimentos, poderes e cultura. De forma interessante e, abordando também a diversidade de raça e gênero, trazem a capacidade das crianças de “burlarem” o que lhes é imposto, bem como de (re) significar aspectos próprios da cultura adultocêntrica.

Essas autoras também orientam acerca da observação das crianças em situações de interação e brincadeira, o que foi considerado neste estudo. Nesse sentido, reforçam a necessidade de descrever também olhares, falas, gestos, sorrisos a fim de registrar a vida em movimento.

Dentre os resultados de suas pesquisas, as autoras trazem a percepção de que as crianças brincam nas instituições de Educação Infantil e que, nestas vivências (re)significam o brincar, reinventam novos modos de interação, inclusive, nas brincadeiras impostas transgredindo normas, produzindo cultura (MORETTI e SILVA, 2011). Esta cultura é entendida, portanto, como a cultura infantil ou também, cultura de pares (COHN, 2005; DELGADO; MÜLLER, 2005; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

As autoras colocam ainda que as crianças brincam, a todo momento, transformam objetos e assim, recriam a realidade ultrapassando normas estabelecidas por adultos a fim de construir autonomia e se apropriar dos espaços coletivos, nas instituições de Educação Infantil. Assim, afirmam que a criança não fica presa à cultura do adulto, mas que contagia o ambiente com desejos e vontades que levam a brincadeira como forma de descoberta e produção e conhecimento sobre o mundo, o outro e a si mesmas. Nesse sentido, trazem que as crianças;

[...] apenas brincam, não julgam, nem prejudgam, apenas querem divertir-se com seus pares da melhor forma possível, tomando conta desse espaço

cheio de significados e que foi organizado para elas, que é a educação Infantil. Ora de forma mais concreta, ora de forma mais abstrata, as crianças vão transgredindo esses espaços dados, moldando-os às suas especificidades, aos seus desejos, apossando-se deles e ressignificando-os (MORETTI; SILVA, 2011, p. 53).

Nesse mesmo sentido, Faria (2011) traz ainda que as crianças são “[...] curiosas, descobrem, imaginam, inventam, divertem-se, transgridem, resistem... São, portanto, capazes de sofisticadas formas de organização do pensamento e de diversas formas de manifestá-las mesmo antes de ler e escrever com letras” (p. XIV).

Gonçalves (2014) também reconhece a potencialidade das crianças ao afirmar que “As crianças têm muitas coisas a nos dizer, elas opinam criticamente acerca da realidade em que se situam e, tal opinião precisa ser respeitada e considerada nas decisões cotidianas do trabalho pedagógico” (p. 22). A partir do que foi abordado sobre as linguagens, interações, brincadeiras e capacidades comunicativas das crianças, relata-se a observação de uma vivência interativa entre crianças e objetos da sala.

Na turma do Berçário I, percebi que Bruno (1 ano e 6 meses) estava escondido atrás da “Bebeteca”; uma cortina de tecido com bolsos onde eram guardados os livros, que ficava na parede próximo às janelas do solário. Ao perceber a aproximação de Thiago (1 ano e 10 meses) ele se mostra para o colega, quem emite gritinhos e puxa a cortina para esconder-se novamente. Yuri (1 ano e 5 meses), que estava mais atrás, observa as ações dos colegas, Thiago se afasta de Bruno e, Yuri se aproxima. Bruno vai na direção de Thiago, mas no caminho se interessa por um pote vazio e sem tampa, o pega, olha para a pesquisadora e retorna para atrás da cortina, que estava sendo segurada por Yuri. Bruno retorna para atrás da cortina e fica sentado lá, como se quisesse garantir o seu lugar. Yuri abre a cortina e o observa por alguns segundos. Celina se aproxima, olha, mas logo sai. Bruno percebe sua presença e ergue a cortina para ver quem mais estava por ali. A seguir, levanta-se e sai. Yuri observa sua movimentação, segura a cortina, solta e continua a observar a movimentação de Bruno e, de repente, assim como Thiago e Bruno, ele também abandona a cortina e se interessa pela movimentação que há na sala, emitindo um gritinho (Diário de Campo, 14/10/2014).

Compreende-se que essa situação observada, demonstra as capacidades interativas e comunicativas das crianças entre elas mesmas. Isso se referindo às suas formas de comunicar pelo toque, pelo olhar, pela observação das ações do outro, gritinhos, ou seja, linguagens. Nesta vivência, demonstram serem capazes de interagir, brincar, descobrir, (re) inventar e transgredir. Estes últimos aspectos são mencionados com base no uso que as crianças fizeram da “Bebeteca”. A cortina que guardava os livros foi, por elas transformado; (re)inventado e transgredido, em um

momento de interação, com um objeto para se esconder, durante uma brincadeira de esconde-esconde, na qual a cortina, objeto do mundo adulto, já (re) significado pelas professora naquele espaço, transformando em um lugar para guardar livros foi ainda, reinventado pelas crianças como local para esconder-se e procurar o outro.

Pode-se mencionar que essa observação revela ainda a capacidade de autonomia e participação das crianças sem a intervenção/mediação direta do adulto, em determinados momentos. No entanto, reconhece-se que houve sim a atuação do adulto, mas em um momento anterior a este com a disposição do objeto que proporcionou toda a atividade do grupo, bem como, pela observação de suas ações, que, neste caso, foi realizada pela pesquisadora, mas que poderia ter sido feita por uma das professoras (MALAGUZZI, 1999; TARDOS; SZANTO; 2004; RICHTER e BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Aprofundando as especificidades da Educação Infantil, Oliveira (2010) afirma que as aprendizagens das crianças, a partir de situações cotidianas em creches e pré-escolas podem ampliar suas possibilidades de viver a infância e aprender a conviver, brincar, expressarem-se, reconhecer e criar novas linguagens, ter autonomia e iniciativa, buscar soluções para problemas e muitos outros. Tais aspectos podem ser percebidos na observação relatada anteriormente, em que, em uma situação de interação e brincadeira, as crianças interagiram e se comunicaram por meio de diferentes linguagens.

Brecht (2011), especificando características da pesquisa que teve como base de análise registros de observações realizadas por estagiárias do curso de Pedagogia a fim de compreender o trabalho educativo com crianças pequenas, traz a ideia de olhares e ouvidos atentos a fim de captar movimentos, silêncios, o esperado, surpresas, uma das funções do educador com seu olhar atento. Aponta ainda, a defesa de considerar as crianças pequenas como protagonistas.

As contribuições trazidas pela autora também podem ser relacionadas ao que foi relatado anteriormente, na observação das ações das crianças durante a brincadeira com a cortina, quando há movimento, silêncios, olhares e o inesperado de, ao invés de simplesmente explorar os livros na “Bebeteca”, as crianças dão um novo uso ao, já conhecido, objeto da sala, o que gerou uma situação de interação e brincadeira entre elas.

Na direção do que foi proposto pelos autores Faria (2011), Brecht (2011) e Moretti e Silva (2011) acerca das capacidades interativas das crianças, de suas

formas de comunicação e dos modos como transformam objetos e transgridem, reinventando, muitas vezes, aquilo que é proposto pelo adulto, bem como da potencialidade das brincadeiras, apresenta-se o relato e análise da observação de uma situação de brincadeira proposta e mediada pela professora-estagiária na turma do Berçário I:

[...] a professora-estagiária propõe a brincadeira de passar no túnel (uma caixa de papelão que ela segura para que as crianças atravessem de um lado a outro). [...] a professora-estagiária media as ações das crianças orientando-as constantemente, convida os que estão somente observando a participar da brincadeira, pede que tenham cuidado, que esperem o colega concluir, que permitam a passagem dos colegas, quando necessário, intervém, motiva as crianças com sorrisos e expressões de saudação ao conseguirem atravessar pela caixa. Amanda (1 ano e 6 meses) se aproxima segurando uma boneca, a professora-estagiária a convida, porém, Cleber (1 ano e 3 meses) quer fazer o caminho inverso, o que ela permite, pedindo que Amanda espere. Amanda, aguardando sua vez, observa o movimento do colega na extremidade da caixa onde ele irá sair. Enquanto Amanda tenta segurar a boneca de outra forma, preparando-se para entrar na caixa, Samuel (1 ano e 6 meses) entra no “túnel”. A professora o motiva: “Vai Samuel, vai, vai...Vai Samuel, passa, passa...” Ele demora um pouco, tenta retornar de marcha ré, avança...A professora-estagiária pede que ele deixe Amanda passar e orienta a voltar pelo mesmo lado. Ela encoraja Amanda: “Vai Amanda, pega a bonequinha e passa.” No mesmo momento, orienta Samuel a sair alertando que Amanda está entrando na caixa e o ajuda a sair. Chama Amanda, retira sua boneca que passou primeiro. Amanda levanta, pega a boneca e olha para ver quem será o próximo. Cleber também passa, Samuel quer fazer o caminho inverso, passa e é recebido pelo rosto da professora-estagiária com um sorriso ao outro lado do túnel e o cumprimenta: “Oiiii!”, mas ele retorna e quer ficar dentro da caixa. Ela o alerta que Amanda quer passar e ele sai. Amanda repete a mesma ação de antes, prepara a boneca e a coloca dentro da caixa, a professora-estagiária pergunta se ela vai também e reforça: “vai, coloca a boneca!”, empurrando-a mais para dentro da caixa. Amanda observa a boneca dentro da caixa. Fernando (1 ano e 10 meses) puxa a boneca pelo outro lado do “túnel”. Embora a professora-estagiária a tenha encorajado a passar por dentro, Amanda dá a volta e vai em busca da boneca na outra extremidade, enquanto isso, Fernando tenta entrar na caixa (entendi que ele pegou a boneca porque queria passar) (Diário de Campo, 23/09/2014).

O relato permite perceber o que foi proposto pela professora-estagiária; uma situação de brincadeira e interação com a exploração do objeto caixa de papelão. Este objeto foi, previamente, (re) significado por ela e também pelas crianças ao corresponderem sua intencionalidade e realizarem o percurso de “travessia do túnel”. Com isso, a brincadeira estava ocorrendo, porém mesmo com algumas de suas orientações, as crianças, a partir de suas formas de compreender e interagir, com seus desejos e necessidades, apresentaram outras formas de agir, burlando e transgredindo o que estava sendo “imposto/proposto” pela adulta. A professora-estagiária, por sua vez, respeitando as atuações das crianças, aceitou e permitiu

suas atitudes, demonstrando compreendê-las como sujeitos ativos e participativos (MORETTI; SILVA, 2011; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2013).

Barbosa (2010) acrescenta que as escolas infantis são abertas às famílias e à comunidade para a efetivação do direito social, tendo como objetivo garantir o bem-estar de todos; o foco deve ser a criança e, como opção pedagógica, oportunizar uma experiência de infância “intensa e qualificada”. Com estes aspectos, configuram um espaço de vida coletiva onde há convívio entre bebês e crianças pequenas. Tais características criam possibilidades para que, as crianças, sob a orientação de adultos especialistas, possam “[...] experimentar, aprender e construir relações afetivas” (BARBOSA, 2010, p. 3).

Com base nas DCNEI (2009), a autora destaca aspectos indispensáveis para a construção de propostas pedagógicas para bebês nos espaços de vida coletiva. Segundo Barbosa (2010), um deles é considerar os bebês como sujeitos da história e que têm direitos: proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interação com outras crianças. Considerá-los seres capazes os tornam protagonistas no projeto educativo, o que é tido como algo novo em relação à forma de perceber e compreender os bebês e crianças pequenas e, nesse sentido, reforça a necessidade da educação que permita viver a infância a partir de:

[...] aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura (BARBOSA, 2010, p. 3).

Outro aspecto destacado pela autora que deve estar nas propostas é a necessidade de reconhecimento, valorização e respeito da diversidade social e cultural por parte da sociedade, bem como busque construir a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças, com acesso a bens culturais e ainda, promovendo a ruptura de relações de dominação étnica, socioeconômica, de gênero e outras.

Por fim, aponta a necessidade de valorização das relações interpessoais, a convivência das crianças com outras crianças e também com adultos, pois Barbosa

(2010) afirma que é nestas relações sociais que surgem os elementos para a produção da sociabilidade e subjetividade de cada criança. Segundo a autora:

Esse é um importante papel da educação infantil principalmente no que se refere às crianças bem pequenas, pois nesta faixa etária as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva das crianças (BARBOSA, 2010, p. 3).

Assim como Oliveira (2010), Barbosa (2010) e outros pesquisadores enfatizam a necessidade de se considerar as novas DCNEI (2009) na organização do cotidiano das escolas infantis. Segundo a autora, estas instituições, na condição de espaço educacional, têm a função de compartilhar, de modo indissociável a educação e o cuidado das crianças pequenas com as famílias.

Em específico acerca da educação dos bebês no coletivo das escolas, traz que cada família construiu uma forma de alimentar, ninar, acariciar e higienizar as crianças, pois as culturas têm diversos modos de criar as crianças, o que precisa ser considerado pela escola. Esta produzirá ações educativas diferentes das familiares a fim de atender as crianças na vivência de um coletivo, porém, não pode haver descuido em relação às particularidades das famílias e dos bebês (BARBOSA, 2010).

A autora afirma que a ida dos bebês para a creche significa a ampliação de seu contato com o mundo, e que as práticas sociais ensinadas pela escola e pelas famílias aos bebês e crianças pequenas significa o repertório inicial sob o qual constituem suas aprendizagens e novas identidades. Nesse sentido, atribui destaque aos conhecimentos sociais e culturais para a constituição dos hábitos e relações, tais como vestir-se de modo autônomo e expressar suas preferências, o que Barbosa (2010) indica como práticas sociais que se estruturam por meio das linguagens simbólicas e conteúdos culturais.

[...] as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens. É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas através de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente através da imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas, adquirindo, assim, o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana (BARBOSA, 2010, p. 5).

Conforme Barbosa (2009), as atividades da vida cotidiana configuram os primeiros saberes e conhecimentos introduzidos pelas famílias. Na Educação Infantil, as vivências se assemelham – comer, brincar, realizar a higiene – porém, estarão vinculados à vida coletiva de determinada cultura e a um projeto político-pedagógico.

Para a autora, práticas sociais que envolvem conhecimentos como alimentação, linguagens, brincadeiras, relações sociais, higiene, movimento e controle corporal, repouso, recepção e despedida precisam ser orientadas com base no que Barbosa (2009) chama de “outra pedagogia”. Segundo ela, é “[...] pensar o cuidado com o corpo como um conteúdo educacional, como algo que se aprende na cultura, nas relações sociais que constroem a intimidade [...]” (BARBOSA, 2009, p. 82). Da mesma forma, define que os conteúdos para a educação das crianças pequenas são:

O alimentar-se, o lavar-se e o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se e o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais e tantos outros [...] as práticas sociais não são ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. Os conteúdos da educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural (BARBOSA, 2009, p. 83).

Conforme Barbosa (2009), práticas sociais – composições de linguagens - são expressões dos seres humanos que não permitem as linguagens separadas das ações. A linguagem constrói significado, é uma possibilidade de comunicação, de expressão e produção de saber. Nas interações, a autora traz que os bebês são auxiliados a significar situações vivenciadas, bem como construir sistemas para se apropriar da linguagem presente no meio.

De acordo com Barbosa (2010), educar bebês e crianças pequenas significa colocar-se à disposição deles, de modo físico e emocional, o que requer aspectos formativos como delicadeza, ternura, empatia, comunicação; e coloca como tarefa da Pedagogia para com a pequena infância articular cuidado e educação (SAYÃO, 2010). A autora destaca também os aspectos relacionais presentes neste contexto, tais como: as relações entre professores e crianças, entre as crianças e as relações com as famílias. Estas primeiras, que serviram de base para a estruturação deste estudo.

Estes aspectos podem ser observados na fala da professora-estagiária, durante o diálogo formativo, posicionando-se com relação à atenção individual às crianças:

[...] quando a gente pega o bebê para fazer a troca ou dar o papá, nós estamos ali eu e ele. É aquele momento que eu estou a inteira disposição dele. Então, aquele momento assim, é o individual. Quando tu está na sala, tu tem que dar atenção para todos, tu fala com um, tu fala com outro e, às vezes, um pode se sentir meio assim, sabe, excluído, alguma coisa assim. Então, eu sempre tentei, na hora da troca, ter uma conversa com eles, interagir com eles individualmente para que não se sentissem assim. Sempre tento pegar diferentes bebês (Professora - estagiária do Berçário I - Intervenção Direta com as educadoras).

O mesmo pode ser percebido na fala da professora do Berçário II, acerca da atenção às crianças:

E tu precisa dar atenção de diferentes formas, para que eles consigam, todos, a mesma [...]. Não a mesma, se relacionar da mesma forma, mas que eles consigam todos, se expressarem, se comunicarem com as outras pessoas (Professora do Berçário II - Intervenção Direta com as educadoras).

Na mesma perspectiva defendida por Barbosa (2010), Godoi e Silva (2011) trazem a infância como tempo humano, histórico e socialmente construído além do olhar biológico e psicológico. Assim, tem-se o desafio de construir o diálogo com outras áreas do conhecimento. Com base em Spaggiari (1998), entendem a importância da comunicação e relação entre as famílias, educadores e crianças. Estes, tomados como protagonistas. Porém, nesta relação, a criança é considerada protagonista privilegiada, uma “criança em relacionamento”. Nesse sentido, destacam a contribuição da observação e registro das relações entre adultos e crianças como experiência no processo formativo (GODOI; SILVA, 2011).

A partir das contribuições dos autores e, com base no relato da observação anterior, bem como das demais, entende-se que as crianças eram vistas pelas professoras como sujeitos ativos, participativos e capazes de se comunicar, por meio de diferentes linguagens. Isto pelo fato de estabelecerem uma relação dialógica com as crianças, bem como, estarem atentas às suas expressões gestuais, choros, sorrisos e outros e correspondê-las, o que ocorria em ambas as turmas observadas (COHN, 2005; DELGADO; MÜLLER, 2005; BARBOSA; 2009; 2010; RICHTER; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013; FREIRE, 2013).

Com base em Tardos e Szanto (2004), Richter e Barbosa (2010) colocam que a ação da criança é autônoma, escolhida e realizada por ela em sua capacidade de se movimentar, de construir relações com os outros, de se interessar pelo mundo e se surpreender com o novo dos acontecimentos gerados pelo seu movimento. Apoiando-se nas ideias de Malaguzzi (2004), afirmam que essa busca, essa autonomia surge a partir de tentativas e experimentações que elas fazem no sentido de se comunicar e interagir. Ao mesmo tempo, colocam que isto não tem sido reconhecido e valorizado no currículo destinado às crianças pequenas.

Neste ponto, entende-se como essencial (re)afirmar, conforme vem sendo tecido neste referencial teórico e analítico, a necessidade de, a partir da política educacional vigente, DCNEI (BRASIL, 2009), que orienta a organização das propostas pedagógicas, discutir o currículo materializado nas práticas cotidianas da creche, tendo em vista as concepções participativas da Pedagogia da Infância.

Parte da fala da professora do Berçário I, durante a intervenção direta com as educadoras da turma, ou seja, no diálogo formativo, revela a visão acerca da criança como sujeito, como protagonista de suas ações. No momento, o grupo tinha assistido ao vídeo que registrou a organização da atividade (com o papel pardo) por parte da professora-estagiária, mas que foi desenvolvida pelas crianças de forma diferente de sua intencionalidade, experiência que foi possibilitada ao grupo de crianças.

[...] Claro, se tu trouxer objeto diferente. Agora, tu trouxe um objeto, não aquilo que eles estão acostumados: que nem papel. Eles iriam, eu tinha quase certeza, que eles iriam rasgar o papel, que eles não iriam ir [...]. Eu já tinha feito uma atividade também com giz de cera grosso, o que eles fizeram, ao invés de eles pintarem, rabiscar ou amassar, eles descobriram o som através do giz de cera. Então, eles mesmos constroem conhecimentos [...] (Professora do Berçário I - Intervenção direta com as educadoras).

O posicionamento da educadora possibilita perceber o respeito atribuído aos desejos e necessidades expressados pelas crianças que, portanto, seus desejos e necessidades eram considerados e atendidos, o que fez com que possibilitassem a exploração dos objetos disponibilizados da forma como as crianças sentiram necessidade no momento da atividade (FARIA; DIAS, 2007; BARBOSA, 2009; RICHTER; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Conforme Godoi e Silva (2011), a creche configura-se na primeira experiência educacional coletiva das crianças, iniciada desde os primeiros meses de vida.

Assim, a educação constrói-se acrescida das relações estabelecidas nesses espaços educativos. Em específico sobre a relação adulto-criança, na Educação Infantil, consideram o acolhimento e a atenção como práticas essenciais para a produção de relações saudáveis e positivas.

A partir do que vem sendo apresentado, conforme as observações realizadas no campo de pesquisa, compreende-se que a relação adulto-criança era bastante interativa e, pautada na atenção e afetividade (FREIRE, 1996). A análise da intervenção realizada com as educadoras do Berçário I, no que diz respeito a um dos eixos de análise deste estudo: as **interações e brincadeiras entre adultas e crianças**, ou seja, situações de cuidado e educação, após alguns questionamentos da pesquisadora acerca de como se viam atuando com as crianças nos momentos de brincadeira, alimentação e higiene, de como compreendiam as interações e de qual era o papel do adulto nestes momentos, evidenciou:

Eu penso que o cuidado, a educação com o cuidado estão interligados sempre. Eu acho que é cuidando que a gente educa. Então eu acho que ali, nos momentos de troca, tem que ser um momento prazeroso para as crianças, que a gente possa interagir, deixar elas bem à vontade, que se sintam bem, que não seja um momento que elas não gostem, que elas chorem. Às vezes, tem crianças que adoram [...], mas tem outras crianças que não, que não gostam que toque ou outra coisa. Eu acho que aqueles momentos ali tem que ser prazerosos para as crianças, tanto quanto na higiene. Se eles não gostam de limpar o nariz, a gente tem que pegar o papel e [...] brincando com eles de uma forma, eu acho que é por esse caminho para que eles vão acostumando e gostem. Conversando sempre, brincando (Professora do Berçário I - Intervenção direta com as educadoras).

O trecho da fala destaca atividades de cuidado, em específico, mas, desde o início já há o alerta de que não há dissociação entre educar e cuidar e que, ao contrário, ambos se dão concomitantemente (BARBOSA; SAYÃO, 2010). Também é bastante destacada a necessidade de atenção e interação com a criança nestes momentos e, sobretudo que, os momentos respeitem as necessidades das crianças e que essas atividades de higiene sejam momentos prazerosos e de cuidado com o corpo.

Fazendo referência à política dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, Godoi e Silva (2011) enfatizam os direitos de atenção individual, proteção, carinho e amizade. Nessa perspectiva, tratam da “pedagogia das relações”, fazendo referência à experiência italiana como fonte de inspiração para as práticas produzidas no Brasil.

Assim, Godoi e Silva (2011) afirmam que o conceito de relações toma como referência os espaços educativos para a primeira infância como possibilidade de encontro e convívio entre sujeitos e culturas em que as crianças possam construir o sentimento de pertencimento àquele ambiente e, desse modo, a criança passa a ser protagonista de seu processo formativo. A criança é, portanto, entendida como ser capaz,

[...] produtora de culturas e conhecimentos, cuja atuação/intervenção do adulto é propiciar um ambiente planejado que possibilite aos meninos e meninas momentos de experiências compartilhadas entre si, com os/as profissionais da instituição e com as famílias; desenvolver uma escuta atenta e sensível em relação às crianças, bem como realizar observações e registros de modo que documentem as experiências realizadas tanto pelas crianças quanto pelos próprios adultos (GODOI; SILVA, 2011, p. 133).

As ideias defendidas pelas autoras podem ser percebidas na fala da professora-estagiária, ao refletir acerca de seu planejamento e das atuações produzidas pelas crianças durante as atividades propostas por ela:

Quando eu comecei a fazer os meus planejamentos para o Berçário, eu sempre pensava assim: as primeiras semanas eu pensava em fazer o planejamento e eu acreditava que iria ser conforme o planejamento que eu tinha organizado e eu chegava aqui e, dia após dia, a cada planejamento que eu fazia, se modificava a partir deles. Então, eu fazia coisas mirabolantes, mas do que eles gostavam era de uma caixa de papelão, que eles podiam subir em cima, que eles podiam entrar dentro. Então assim, eu pensei no pilar para eles observarem com essa, com o papel pardo e eles pegaram e foram para o espelho. Então, eles sempre mudavam, eles sempre tinham uma ideia diferente do que eu havia planejado e é muito rico isso no berçário porque tu sempre espera uma coisa e [...]. É. Eles partem, mas eles modificam conforme o que eles desejam e tu pode perceber que é bastante coisa assim, eles imaginam e fazem coisas assim que tu não espera, tu nunca espera, tu sempre está ali e é cheio de surpresa assim (Professora-estagiária do Berçário I - Intervenção Direta com as educadoras).

Acerca do planejamento na Educação Infantil e, em específico para as crianças pequenas, Ostetto (2000) entende “[...] não como uma mera formalidade, mas como instrumento para ‘ouvir outras linguagens’, para conhecer as crianças” (p. 55). Com base na experiência que vivenciou com as crianças na Educação Infantil, a autora discorre sobre o papel da educadora de mediação:

Não mais um centralizador, mas aquele que coordenando situações e atividades, ouve as múltiplas linguagens que expressam pensamentos, sentimentos, conhecimentos. Alguém que brinca junto, sugere brincadeiras, dá significado às ações e experimentações das crianças (OSTETTO, 2000, p. 60).

A partir dos conceitos apresentados pela autora, compreende-se que o planejamento é uma organização intencional da prática pedagógica a ser desenvolvida que, flexível, vai sendo construído, de fato a partir dos interesses, desejos e necessidades das crianças.

Com base em Fortunati (2009), Godoi e Silva (2011) afirmam que, nesse sentido, a tarefa docente se faz mais em relação à organização dos contextos, à capacidade reconhecer e expandir as diversidades de posturas e atitudes das crianças do que tentar conduzi-las a atuações pré-definidas. Corroborando com o que é defendido por Godoi e Silva (2011), a fala da professora do Berçário I possibilita compreender que uma das funções da docente é a organização dos espaços;

E também ali, a importância de organizar o ambiente, é muito importante, eu acho assim um ponto mágico no berçário porque no momento em que, um espaço, não precisa ser toda a sala, um espaço que tu organize como as barraquinhas né Angela? Eles vão, eles já vão, eles entram na sala e já percebem que tem algo diferente, que tem algo organizado diferente e eles vão e exploram e isso é muito rico. No berçário eu acho e, em toda a Educação Infantil, né a organização desses espaços é uma forma intencional que nós, professores, colocamos de uma forma intencional que, realmente é para eles perceberem. Então, eu acho isso muito rico, tanto no berçário quanto em toda a Educação Infantil. (Professora do Berçário I - Intervenção Direta com as educadoras).

Além da organização dos espaços para as atividades de exploração, experimentação e descoberta, pode-se mencionar a atuação docente em aspectos que já contemplados anteriormente, dentre estes, as atividades de brincadeira, alimentação, higiene, sono e outras.

Ao encontro do que se propõe a discutir, a autora chama a atenção para “A especificidade dessa fase da vida de quem ainda não fala, não anda, não lê, não escreve [...]” (FARIA, 2011, p. XIII), o que está apresentando a necessidade de uma “pedagogia das relações, das diferenças, da escuta, enfim, uma pedagogia macunaímica (sem nenhum caráter, entretanto, com todos eles)” (idem).

Acrescenta a necessidade de formação e comprometimento profissional para uma educação gratuita, laica e pública, com foco na criança e nas experiências infantis com ênfase no lúdico, no artístico e no imaginário. A autora também destaca o papel da professora que, com intencionalidade educativa, não ministra disciplinas escolares, mas é, sobretudo, professora de crianças.

Nesse sentido, um dos desafios deste estudo é, justamente, compreender o que significa ser professora de crianças na Educação Infantil, mais especificamente, de bebês e crianças tão pequenas. Sayão (2010) traz a contribuição de que para ser professor na Educação Infantil “Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças...”, mas é preciso ter formação profissional.

A autora permite compreender a necessidade de inserir os corpos das crianças, dos profissionais e as interações que estabelecem como elementos significativos do cotidiano e da formação. Da mesma forma, afirma que as reações emotivas são parte da vida da criança desde bem pequena, as quais envolvem expressões e gestos emotivos, envolvem o choro, expressões faciais alegres e expressões corporais de cuidado – laços sociais em desenvolvimento.

As concepções que vêm sendo construídas pela pesquisadora, ao longo de seu processo formativo, as quais a levaram a produzir este estudo, somadas às observações e experiências teórico-práticas vivenciadas nesta pesquisa, conduzem ao entendimento de que a professora de bebês e crianças pequenas precisa ser atenta, no sentido de perceber e também, atenciosa no sentido de corresponder aos desejos e necessidades expressos pelas crianças, por meio de diferentes linguagens, utilizadas em suas formas de comunicar (GODOI; SILVA, 2011).

Estas seriam, portanto, características essenciais para este profissional, na visão da pesquisadora. A partir disso, compreende-se que sua atuação junto às crianças inclui: o planejamento, preparo e organização dos espaços, a receptividade e acolhimento na chegada das crianças, tanto delas, quanto de suas famílias. Nos espaços preparados, intencionalmente, para situações de interação e brincadeiras, mediar explorações e conflitos, possibilitando também que as crianças atuem de modo autônomo, sentindo em sua presença uma referência e também segurança (FARIA; DIAS, 2007; OSTETTO, 2000; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; RICHTER; BARBOSA, 2010; GODOI; SILVA, 2011).

Tendo em vista a compreensão das crianças como sujeito social, que deve ter garantido o seu desenvolvimento em sua integralidade, a faixa etária dos bebês e crianças pequenas demanda ações de cuidado, indissociadas, das práticas de educação, ou seja, as práticas educativas incluem também ações de cuidado; de si, de seu corpo e do outro (SAYÃO; BARBOSA, 2010). Nesse sentido, considerando que os bebês e crianças pequenas têm necessidade de alimentação, higiene corporal e sono e que, para isso, dependem dos adultos, seus educadores, no

contexto coletivo institucional, estes profissionais são responsáveis por realizar essas ações junto às crianças em caráter formativo, ou seja, ensinando-as a alimentarem-se, a conhecer seu corpo e suas necessidades fisiológicas, a cuidar de sua higiene e saúde, a ter momentos de repouso e descanso, bem como a respeitar o espaço e necessidades do outro (BARBOSA, 2009; 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Com isso, entende-se que, na perspectiva contemporânea em que se compreende a infância e as crianças, práticas de cuidado e educação como conduzir as ações e/ou somente orientar e auxiliar durante as refeições, dar banho, vestir ou ajudar a vestir-se, trocar fraldas, levar ao banheiro, dar mamadeira, acomodar para dormir, dentre outras, compõem as ações profissionais dos professores de bebês e crianças pequenas, as quais requerem formação, em nível superior, no curso de Pedagogia (BARBOSA, 2010; SAYÃO, 2010).

Da mesma forma, Godoi e Silva (2011) acrescentam, com base em Faria (1999), a necessidade de uma pedagogia que considere as ideias expressas pelas crianças a fim de que os espaços e tempos sejam adequados ao tempo da infância. Na mesma direção acerca das propostas pedagógicas, Corsino (2006) menciona a importância dos tempos e espaços em atividades de interação entre adultos e crianças, destacando a organização dos objetos, a diversidade de ambientes, a necessidade de limpeza e segurança, mas também reforça que é pelas relações que os espaços se transformam em ambientes. Estes, conforme Corsino (2006) devem ser:

[...] aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e desafiadores, onde as atividades devem ser de auto-estima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Ambientes que se abram à brincadeira, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte (p. 7).

Guimarães (2006) aborda os espaços e experiências na Educação Infantil. Nesse sentido, também destaca a dimensão do cuidado, a afetividade, as ações corporais, sensórias e emocionais expressadas de diferentes formas, ou seja, por meio das linguagens. De modo interessante, traz a ideia da “[...] criação de sentidos sobre o mundo, invenção de possibilidades, com o corpo inteiro” (GUIMARÃES, 2006, p. 69). O corpo, então, é entendido como instrumento de expressão. Tais

concepções, no processo educativo que vise mobilizar a capacidade de atribuir sentido sobre o mundo, requer espaço e certas atitudes do educador. A autora alerta que, nesse sentido, é preciso;

[...] diálogo com a expressividade das crianças, o incentivo às suas capacidades de criar cenas, narrativas (com vários suportes), invenção de situações, soluções inusitadas para as questões que emergem no coletivo, permitindo-lhes prosseguir, testar suas hipóteses, experimentar formas novas de relação, sustentar o que constroem (GUIMARÃES, 2006, p. 69).

Isto que é destacado por Guimarães (2006) ocorre em determinado espaço, que é organizado e proposto de modo intencional. Com relação aos espaços, anteriormente, descreveu-se que os espaços das salas se aproximavam em alguns aspectos, pela presença de brinquedos, prateleiras e a presença do solário, mas também se distanciavam em outros. Da mesma forma, foi colocado que, na maioria das vezes, a disposição do mobiliário e os brinquedos disponibilizados se repetiam.

Porém, em algumas atividades, foi possível notar o uso de outros espaços e também a disponibilidade de outros objetos. Nestas atividades, apesar de haver uma intencionalidade inicial que não coincidiu com as ações das crianças, suas necessidades e formas de expressão foram respeitadas, o que tanto foi observado pela pesquisadora, quanto estava presente na fala da professora e professora-estagiária na turma do Berçário I.

No que diz respeito à organização do tempo, observou-se que havia um momento inicial, de acolhida do grupo, no qual era possível explorar os espaços e objetos da sala. A seguir, era o momento do lanche. Após, tinha início as trocas das fraldas e então, alguma atividade dirigida era proposta pela professora-estagiária na turma do Berçário I. O mesmo ocorria na turma do Berçário II. Ainda com relação à turma do Berçário I, destaca-se a flexibilidade com relação à alimentação e sono, principalmente, por parte das crianças mais novas (RICHTER; BARBOSA, 2010).

Segundo Barbosa (2010), as especificidades passam pela organização do contexto a partir de variáveis como: a organização do ambiente, a utilização do tempo, a escolha, a disponibilidade, a proposta de materiais e a rotina/ jornada diária. A partir do que trazem os autores mencionados no que se refere à organização dos espaços, do ambiente, as escolhas, os materiais e outros, as observações da pesquisa revelaram que, em ambos os contextos investigados, as crianças tinham liberdade de movimentação pelas salas, sendo-lhes possibilitada a

exploração dos diferentes espaços, bem como dos objetos disponíveis ao seu alcance.

Em específico sobre o primeiro ano de vida, Tardos e Szanto (2004) trazem que a liberdade dos movimentos significa, para a criança pequena, a possibilidade de descobrir, experimentar e viver cada fase do desenvolvimento, o que implica espaço, roupas e brinquedos adequados. Acerca deste aspecto, foi possível observar que, na sala do Berçário I, no qual algumas crianças pertenciam à faixa etária mencionada pelos autores, apesar do número bastante grande de crianças e da presença de vários berços na sala, havia possibilidade de movimentação e exploração por parte das crianças.

O espaço era organizado com os móveis; prateleiras com brinquedos e berços dispostos junto a uma das paredes. Assim, um dos lados da sala ficava livre para exploração e manuseio de brinquedos, observação diante do espelho, brincadeiras e interações com a professora-estagiária, circulação daqueles que já caminhavam de modo autônomo, bem como para acomodar, em bebês-conforto, almofadas e coxins, aqueles que ainda não caminhavam. Para estes bebês mais jovens, também era utilizado o espaço do balanço, pendurado próximo aos berços.

Como, nesta parte da manhã, já havia mais crianças, pude observar que algumas caminhavam pela sala, outras engatinhavam, outra caminhava com os joelhos apoiados, duas, que ainda não caminham sozinhas estavam no bebê conforto e, outra, seguia no balanço [...]. Outra questão que observei foi a presença do choro diante de algum desconforto, ou do sorriso diante de alguma satisfação. A movimentação é intensa e constante, bem como as atividades são diversificadas. Enquanto um bebê está sentado no tatame com algum brinquedo, há outro no canto da sala, tentando subir no brinquedo grande, de plástico, outro, próximo à porta, que fica aberta, protegida por uma grade. Ainda outros, próximo à prateleira dos brinquedos derrubando-os para o chão ou trocando de lugar. Outra característica do grupo é coloca-los à boca, acredito que em função da fase oral, conforme a faixa etária, pois isto é bastante recorrente. Alguns interagem com a estagiária, outros com colegas e/ou com a professora-estagiária (Diário de Campo, 16/09/2015).

Esta descrição confirma o dinamismo presente em berçários, conforme apontam Richter e Barbosa (2010). Algumas janelas da sala, que ofereciam visibilidade para o solário, também podiam ser objeto de exploração e brincadeiras.

Em uma das manhãs, observou-se Jonas (1 ano e 11 meses) brincando de abrir e fechar a janela e emitindo balbucios. Isto ocorreu por volta de cinco minutos. A seguir, abandonou aquele espaço e se interessou por brincar com os “cavalos”; brinquedo inflável disponível mais ao centro da sala. Já

Carla¹⁴ (8 meses) foi colocada no bebê-conforto. Em seguida, a professora lhe ofereceu “mamá”, na mamadeira, mas ela recusou. Yuri (1 ano e quatro meses) também recebeu “mamá” e acabou dormindo, no colo de uma das estagiárias. Enquanto isso, a professora-estagiária propôs uma brincadeira com bolinhas de sabão que envolveu os demais, até que o lanche chegasse, o que ocorreu por volta das 8h e 40min. Admiradas, as crianças observavam as bolhas, algumas tentavam pegá-las. Com a chegada do lanche, o espaço começou a ser modificado. Alguns “cadeirões” começaram a ser dispostos à entrada da sala, quatro crianças foram colocadas neles e receberam o lanche (iogurte e bolacha). As adultas (professoras e estagiárias) se dividiram para alimentar as crianças. Hélio (11 meses) foi retirado do bebê-conforto pela pesquisadora, engatinhando se deslocou pela sala, passou pelo tatame e, diante do espelho, agarrou-se no corrimão e se ergueu. A professora-estagiária o colocou de volta no bebê-conforto e deu-lhe iogurte na mamadeira. Assim como Carla, quem, antes, havia recusado o “mamá”. Já Larissa (1 ano e 11 meses) passeava pela sala tomando iogurte no copo com tampa. Luan (1 ano e 4 meses) fez cocô e precisou ter sua fralda trocada. Alice, quem estava em adaptação, recebeu “mamá” no colo da professora e, acabou dormindo. A seguir, foi colocada no berço (Descrição com base em notas do Diário de Campo, 01/09/2014).

A partir do que foi exposto com base em Tardos e Szanto (2004), pode-se observar que as crianças tinham liberdade de movimentação, diferentes possibilidades de brincadeira, tanto individual, quanto mediada pela educadora, de experimentação e descoberta de brinquedos e objetos da sala, bem como receberam cuidados de alimentação, sono e higiene, conforme suas necessidades de desenvolvimento. Tais aspectos foram, portanto, entendidos como especificidades das práticas educativas desenvolvidas neste contexto.

Sobre a observação das atividades das crianças no cotidiano em que tenham liberdade para exercitarem a motricidade em um ambiente rico e motivador, os autores entendem que é possível observar de forma global, o seu desenvolvimento de modo inovador. Com relação ao olhar atento, destinado às ações e interações produzidas pelas crianças, destaca-se não só o da pesquisadora, com a intencionalidade da pesquisa, mas também a atenção da professora-estagiária no Berçário I e, das professoras dos Berçários.

Elas mostraram-se atentas, no sentido de perceber as necessidades e desejos expressos pelas crianças, por meio de diferentes linguagens, bem como atenciosas, ou seja, ao perceber algo, agiam de forma a corresponder aquilo que era manifestado. Como exemplo disto:

Uma das observações na turma do Berçário II, portanto, crianças mais velhas e, com a linguagem oral já mais desenvolvida, revelou que, no momento do lanche que, diferentemente do Berçário II, era realizado no

¹⁴ Início do excerto do diário de campo indicado para leitura na página 152.

refeitório e não na sala, as crianças eram consultadas e atendidas em relação à fruta que queriam comer, bem como se e o queriam repetir. (Descrição com base em notas do Diário de Campo, 04/09/2014).

Ainda com relação às diferenças percebidas nos dois contextos investigados, destaca-se que este momento de alimentação era bastante diverso nas duas turmas. Se na turma do Berçário I as refeições é que iam até a sala e esta tinha seu espaço modificado, no Berçário II as crianças é que iam até a comida, no refeitório. Se no Berçário I as crianças, muitas vezes, permaneciam a explorar objetos e brinquedos na sala, as do Berçário II, com a mediação da professora e auxílio das estagiárias, organizavam-se e, juntos, deslocavam-se até o espaço do refeitório. Às vezes segurando em uma centopeia gigante, outras em uma corda ou, de mão dada com o colega. Lá, havia uma grande mesa com bancos, que era a da turma. Algumas crianças subiam de modo autônomo, outras precisavam de ajuda que, algumas vezes, era solicitada, outras, somente percebida pela linguagem corporal manifestada e concedida por parte de uma das adultas.

Assim, no Berçário II, a alimentação era realizada por todos, ao mesmo tempo, conforme suas necessidades e desejos. Também, por serem já mais velhas e terem a coordenação motora mais desenvolvida, seguravam a colher com a própria mão e, a grande maioria, alimentava-se de modo autônomo, exceto alguns, que pediam ajuda. Portanto, considera-se esta uma prática social em processo de desenvolvimento com o grupo.

Ainda com relação ao olhar atento e percepção do que é expresso pelas crianças por meio das diferentes linguagens, relata-se a observação de um momento em que:

[...] após as duas turmas realizarem brincadeiras no pátio, ao retornar para a sala, Thiago (um ano e oito meses), do Berçário I, ao ver a pesquisadora tomando água, ficou olhando e chorou, o que foi percebido e comunicado à professora da turma, quem buscou uma jarra com água. Assim, além da fala, o choro, enquanto linguagem, também serve como forma de comunicar um desejo ou necessidade. (Descrição com base em notas do Diário de Campo, 09/09/2014).

Conforme mencionado anteriormente, a professora-estagiária também demonstrou um olhar atento e perceptivo em relação às expressões dos desejos e necessidades das crianças. Como forma de ilustrar isto, tem-se o registro de uma das observações:

A professora-estagiária, da mesma forma como tenho observado em outras manhãs, é sempre muito atenciosa e afetuosa com as crianças. Nesta manhã, os vídeos revelaram a relação dialógica que ela estabelece com as crianças. Suas ações são baseadas na linguagem corporal que dança, organiza espaços, faz bolhas de sabão, permite que as crianças também façam, mas também as protege, adverte os colegas para que tenham cuidado uns com os outros, brinca, oferece colo e encoraja a enfrentar desafios. Fazendo uso da linguagem oral, também conversa com as crianças, chama-as por seus nomes várias vezes até que identifiquem sua voz e percebam onde está. Também pergunta o que querem, o que estão fazendo, fala com elas enquanto realiza as ações, diz-lhes que encontrou seus bicos e, sua fala, demonstra que compreende as formas de expressão das crianças (Diário de Campo, 16/09/2014).

Tardos e Szanto (2004) entendem que o ambiente rico e motivador, que possibilite a movimentação e exploração requer a organização de um espaço estimulante de acordo com as necessidades da(s) criança(s). Com relação aos espaços das salas, já se mencionou que, no Berçário I havia possibilidade de movimentação das crianças e escolha de objetos e espaços para a movimentação, bem como a sala dispunha de brinquedos, grandes e pequenos. Estes eram coloridos, de encaixe, carrinhos, ursos e, alguns, emitiam sons.

Grande parte estava guardada em uma prateleira, cuja maioria dos objetos ficava ao alcance das crianças, exceto os bem de cima e, outros; os maiores como os “cavalinhos”, ficavam dispostos pela sala. Na maioria das observações, notou-se que o espaço se mantinha organizado da mesma forma - “*Noto que o espaço é organizado sempre da mesma forma e que, neste caso, os brinquedos ofertados são sempre os mesmos*” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/09/2014). Esta percepção se deu com base na repetida forma de dispor os móveis e possibilidades, por parte das crianças, de acessar, diariamente, os mesmos brinquedos. Tal percepção inspirou as intervenções diretas com as crianças realizadas pela pesquisadora, na fase final da pesquisa.

Na sala do Berçário II, os espaços se aproximam em alguns aspectos com o Berçário I por ter em comum alguns objetos como brinquedos, os trocadores, a pia, a prateleira, os berços e as janelas que permitem visibilidade para o solário. Porém, o espaço para movimentação era menor. Além do número de crianças também ser grande, elas são maiores e se movimentam mais pela sala, o que se compreende requerer espaço.

No entanto, considera-se que nesta turma não havia muito espaço livre para circulação, já que boa parte era ocupada pelas mesas e cadeiras, onde eram realizadas algumas atividades e brincadeiras. Os berços também ocupavam um lado

inteiro da sala, restando apenas o local da “bebeteca” (uma estante com livros) e o tatame diante do espelho para a movimentação das crianças. Por isso, as intervenções diretas com as crianças, propostas pela pesquisadora, centraram-se em criar diferentes possibilidades de espaços para exploração e brincadeira (MALAGUZZI, 1999; PEDROSA; SANTOS, 2009; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; BARBOSA, 2010; GODOI; SILVA, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

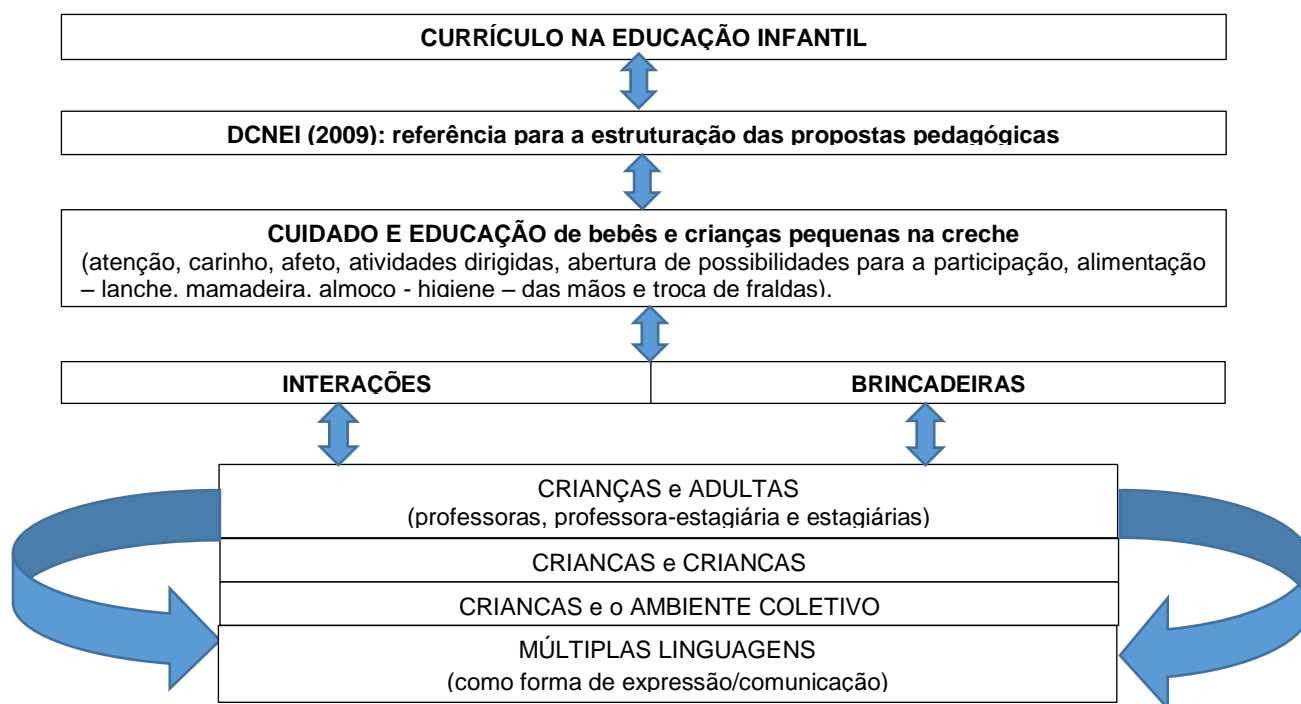
Conforme mencionado, esta foi uma percepção construída com base na organização diária dos espaços da sala. No entanto, durante brincadeiras e outras atividades, também foi possível observar que alguns objetos foram modificados e outros brinquedos oferecidos;

A professora-estagiária começou a abrir as janelas, colocou Carla (9 meses) no balanço, Diego (11 meses) [...], no tatame, com alguns brinquedos (uma caixa com panelinhas) e cobriu alguns brinquedos com cobertores, sua ideia era que as crianças investigassem o que era e os achassem (Diário de Campo, 16/09/2014).

A observação mencionada anteriormente foi no Berçário I. No Berçário II também foi possível observar o uso do espaço externo à sala. Além do pátio da escola para correr e escorregar, observou-se que o solário também era utilizado para a realização de atividades com exploração de materiais como tinta, papel pardo, colorir bolinhas de sagu, andar de motoca e outros.

Em uma das atividades observadas; a exploração da tinta e pinceis no papel pardo, o espaço do solário recebeu uma das mesas da sala para as crianças manusearem a tinta em cima da mesma. Além da mesa, o espaço também recebeu o papel que foi colado em duas das paredes. Desse modo, as crianças tinham diferentes objetos com que interagir e explorar.

Estas foram, portanto, algumas relações teórico-práticas tecidas, em caráter analítico, pela pesquisadora com base no referencial teórico consultado e, nas observações e intervenções produzidas no campo da pesquisa. A seguir, será apresentado o desenho conceitual e analítico com base no qual foi estruturada a pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora.

Com base no referencial teórico consultado para a estruturação da base teórica e metodológica deste estudo, este foi o desenho conceitual que orientou a pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa, inclusive, servindo de eixos problematizadores durante as intervenções propostas com as educadoras. No entanto, para fins de análise final do que foi desenvolvido, alguns destes elementos conceituais serão agrupados para formar as categorias de análise do estudo, o que será apresentado a seguir.

3.2 Categorias de análise da pesquisa com bebês e crianças pequenas: o olhar atento às vivências produzidas no cotidiano da creche

3.2.1 As DCNEI e o currículo na Educação Infantil

Os apontamentos de Oliveira (2010) acerca das Diretrizes como documento orientador das práticas educativas na Educação Infantil contribuem para a compreensão de sua importância, bem como da necessidade de que sejam tomadas como base para a estruturação das propostas pedagógicas a partir de sua

publicação, o que as torna uma referência para pensar o currículo e as práticas pedagógicas com as crianças de zero a cinco anos de idade.

Esta, portanto, é uma perspectiva teórica e também política que justifica a presença constante das ideias apontadas pelo documento nesta pesquisa, pois foram amplamente consideradas ao logo deste estudo. Entende-se que as concepções defendidas nesta política estão de modo a contemplar as necessidades das crianças, percebidas atualmente como um atendimento de qualidade, com a valorização dos profissionais, bem como com a organização de propostas pedagógicas que deem voz às crianças, correspondendo-as em suas formas de interagir e se comunicar, bem como de atribuírem significados às relações que estabelecem com outros sujeitos e com o mundo que as cerca (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005; BARBOSA, 2009; BRASIL, 2009; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2010).

Desse modo, as crianças são compreendidas como sujeitos capazes, que possuem saberes, desejos e necessidades. Barbosa (2009) considera que o currículo são as ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais, ou seja, o que ocorre, de fato, nas situações cotidianas vivenciadas pelos sujeitos; adultos e crianças: escolhas, decisões, planejamento e outros. Nesse sentido, segundo a autora, é necessário um currículo que vise o desenvolvimento das crianças, de modo integral, ou seja, em sua expressividade motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural.

Assim, o currículo é, portanto, compreendido como prática social e linguagem, já que as aprendizagens das crianças são as práticas sociais e as linguagens. Especificamente sobre o currículo para os bebês e crianças pequenas, Barbosa (2009) também entende que deve se dar com práticas sociais que possibilitem a vivência de linguagens e a expressão de saberes, em experiências vividas com o corpo, nas brincadeiras e relações construídas com os outros.

Segundo as DCNEI;

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Conforme foi apresentado anteriormente, Richter e Barbosa (2010) também tratam das propostas curriculares e, já pensando as especificidades da creche, reconhecem as capacidades dos bebês e crianças pequenas como seres linguageiros, que interagem *com* e *no* mundo. E, nesse sentido, trazem a função docente na co-produção do currículo. De acordo com as autoras, isto se dá pela organização do espaço educativo de modo a oportunizar experiências com diferentes linguagens, práticas sociais e culturais.

Para elas, além da participação das crianças pequenas, o currículo, como tempo e espaço é também a opção pedagógica de oportunizar a experiência de uma infância rica, diversificada, lúdica que possa oferecer sentido às aprendizagens. Momentos em que os bebês e crianças possam participar, “[...] aprender a operar corporalmente linguagens e narrativas a partir das brincadeiras e das repetições lúdicas” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 94).

Além disso, também são importantes, segundo as autoras, a diversão, o encontro com sons, cheiros, cores, sabores e outros. Assim, definem que o currículo, na educação dos zero aos três anos, tem o desafio de ser a possibilidade de experiência à vida coletiva entre adultos, crianças pequenas e bebês.

As DCNEI ainda trazem outro conceito importante relacionado ao currículo:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1) [grifos nossos].

A partir do que é apontado pelas autoras destacadas e também pela política tomada como base durante o desenvolvimento da pesquisa, observou-se e compreendeu-se que as concepções de currículo, de acordo com as DCNEI, estavam presentes nas vivências produzidas nos contextos Berçário I e Berçário II. A compreensão construída pela pesquisadora se dá em razão das diferentes situações observadas em que foi proposto algo, de modo intencional pelas educadoras, havendo para tanto, a oferta de objetos em determinado espaço e que as crianças puderam explorar.

Assim, tem-se situações cotidianas vivenciadas por adultos e crianças em que foram tomadas decisões, houve um planejamento, mas também foi possibilitada

suas participações, a partir de seus saberes, desejos e necessidades de exploração expressados por meio de diferentes linguagens (BARBOSA, 2009). Um exemplo disso, foi o preparo da atividade com o papel¹⁵ pardo no pilar pela professora-estagiária na turma Berçário I. Ela tinha preparado o espaço (GODOI; SILVA, 2011) com objetos a serem explorados, a partir de escolhas em seu planejamento e intencionalidade inicial, exercendo assim, conforme Richter e Barbosa (2010), sua função na co-produção do currículo.

No entanto, as necessidades e desejos de experiência das crianças, como sujeitos ativos e que possuem saberes, deu outro direcionamento à atividade, o que foi possibilitado pela professora-estagiária. A partir desta situação observada, nota-se que a exploração do papel ocorreu com a mão, no pilar, no chão, próximo a ele, mas também em outro espaço, longe dali, no movimento de rasgar e com o corpo todo, em um momento de interação entre as crianças; que se observaram e agiram após as ações das outras, com a educadora; quem conversava com elas e com o objetos do ambiente coletivo; o pilar da sala, o papel pardo, o chão, os espaços próximo e distante dali, brinquedos e outros.

Assim, compreende-se que estas formas de exploração, utilizadas pelas crianças são as linguagens que expressaram seus desejos, suas necessidades de explorar, descobrir, modificar, transformar, tocar, rasgar, observar e sentir com o corpo todo por meio de olhares, gestos, movimentos pela sala, a observação, a imitação do outro, o deitar-se sobre o papel e outros (EDWARDS *et. al.*, 1999; TARDOS; SZANTO, 2004; GUIMARÃES, 2006; FARIA; DIAS, 2007; BARBOSA, 2009; BRASIL, 2009; RICHTER; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Entende-se que a possibilidade de atuação das crianças nos contextos observados traduz o que é defendido pelas DCNEI, ou seja, a percepção de que são sujeitos que possuem necessidades e saberes, bem como, são capazes de atuar, modificando o planejamento e a organização do espaço propostos pela educadora com suas formas de expressão, por meio das diferentes linguagens, conforme seus desejos e necessidades (MALAGUZZI; RINALDI, 1999; FARIA; DIAS, 2007; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; BARBOSA, 2010).

Tal concepção pode ser também percebida na fala da professora do Berçário I¹⁶. Corroborando com os aspectos apontados pelas DCNEI, com relação

¹⁵ Ver excerto do diário de campo na página 103.

¹⁶ Ver excerto do diário de campo na página 101.

ao currículo e a criança como o centro do planejamento curricular (EDWARDS *et. al*, 1999; BARBOSA, 2009; RICHTER; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Esses são alguns aspectos destacados com relação ao currículo nesta categoria de análise. No entanto, os mesmos não se esgotam, já que tudo o que é vivenciado nas situações cotidianas dos estabelecimentos de Educação Infantil, compõe o currículo (BARBOSA, 2009). Assim, os aspectos tratados nas outras categorias de análise, criadas não a fim de fragmentar, mas apenas organizar, também dizem respeito ao currículo e terão elementos que o conceituam abordados.

3.2.2 O cuidado e educação de bebês e crianças pequenas na creche

Conforme as DCNEI (2009), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas; espaços institucionais, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse sentido, tem-se a educação e o cuidado como elementos centrais nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os bebês e crianças pequenas.

Barbosa (2009) considera que a educação e o cuidado das crianças pequenas e as práticas sociais vivenciadas no contexto educativo institucional formam a sua primeira experiência curricular, definindo isso como gestos, toques, palavras, a organização de vida cotidiana. Segundo a autora, estes proporcionam sensações, ideias e experiências que são incorporadas em seus olhares, balbucios, escutas, imitações, formas de se alimentar, o que é compreendido como linguagens e configuram assim as vivências no coletivo (FARIA; DIAS, 2007; BRASIL, 2009; RICHTER; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Sayão (2010) aborda o cuidado/educação como princípio indissociável na Educação Infantil, adotando tal concepção como binômio. No mesmo sentido que Barbosa (2009), considera que o corpo está ao centro do debate sobre os cuidados na infância menor, acrescentando que as reações emotivas são parte da vida da criança, desde que nascem: expressões e gestos emotivos, o choro, expressões faciais, o que é compreendido como linguagens e, expressões corporais de cuidado.

Corroborando com esta concepção, Gonçalves (2014) apresenta suas ideias com relação à importância do corpo nas interações e comunicações produzidas pelas crianças pequenas:

O corpo assume centralidade quando falamos dos bebês: o corpo que comunica sentimentos e anseios, que explora o mundo, que entra em contato com outros corpos – dos adultos nos momentos de higiene e alimentação, nos momentos de interações e brincadeiras com as outras crianças, por exemplo. O corpo que informa, que expressa, que vive, que anuncia, que nega e que consente. Portanto, o corpo como linguagem em todos seus entrelaçamentos (GONÇALVES, 2014, p.14).

Nesse sentido, a observação do diálogo construído entre a professora-estagiária e Amanda¹⁷ (1 ano e 6 meses), em um momento de higiene do rosto e troca de roupa, evidencia a atenção, comunicação e interação entre as duas em um momento de cuidado e educação de modo relacionado.

A interação observada na turma Berçário I evidencia a compreensão da professora-estagiária em relação às capacidades comunicativas de Amanda, quem se expressa por meio de diferentes linguagens: balbucios, sorrisos, gestos, olhares. Da mesma forma, tem-se uma situação de cuidado pessoal, com a higiene do rosto, a troca da fralda e também da roupa, a qual não está adequada com a temperatura. Além de receber os cuidados, Amanda recebe uma série de informações a respeito do que está experienciando, o que, possivelmente, está possibilitando que construa aprendizagens (FREIRE, 1996; FARIA; DIAS, 2007; BARBOSA, 2009; BRASIL, 2009; OLIVEIRA, 2010; RICHTER; BARBOSA, 2010).

Conforme Barbosa (2009), as práticas sociais são expressões dos seres humanos que requerem as linguagens associadas às ações. A linguagem, segundo a autora, constrói significado sendo a possibilidade de comunicação, de expressão e produção de saber. Coloca ainda que, nas interações, os bebês são auxiliados a significar situações vivenciadas, bem como construir sistemas para se apropriar da linguagem presente no meio, o que se considera ter sido vivenciado por Amanda.

No sentido do que é apontado por Barbosa (2009), BRASIL (2009) e Sayão (2010), entende-se que a professora-estagiária e Amanda vivenciaram um momento de educação e cuidado, pois, ao mesmo tempo em que recebia cuidados com sua higiene pessoal para que ficasse confortável, Amanda recebia atenção e carinho da professora, bem como, aprendia sobre a fralda, um objeto de seu cotidiano, era estimulada com relação à linguagem oral e aprendia sobre o vestir-se, dentre outros.

No mesmo sentido e, percebendo a indissociabilidade entre cuidado e educação, a professora da turma Berçário I, tem-se a fala da professora do Berçário

¹⁷ Ver excerto do diário de campo na página 119.

I¹⁸, evidenciando ainda a necessidade de atenção e atendimento das necessidades das crianças para que estes momentos sejam prazerosos e de cuidado com o corpo (GUIMARÃES, 2006; BARBOSA, 2009; RICHTER; BARBOSA, 2010).

Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) entendem que durante atividades de cuidado pessoal, conversa e brincadeiras com companheiros, a criança aprende por meio da expressão, imaginação, bem como a resolver problemas. Formas de expressão e interação próprias de sua cultura e transmitidas tanto por adultos, quanto por crianças com quem convive. Nesta troca, entendem que os parceiros da criança criam oportunidades que lhe permitem aprender modos de agir e se relacionar com outras pessoas.

A situação mencionada anteriormente diz respeito mais ao cuidado de si, com seu corpo. No entanto, a partir das contribuições de Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), tem-se a ideia também de aprender sobre o cuidado com o outro, o que é próprio dos contextos coletivos e, portanto, entende-se que faz parte da educação das crianças. Tais pressupostos podem ser encontrados na situação de brincadeira “passar no túnel¹⁹”, proposta pela professora-estagiária, na qual a mediação da professora-estagiária remete as crianças a perceberem a presença do outro no espaço e, da mesma, forma, respeitar essa presença, aguardando a sua vez, esperando que o outro realize suas ações ao seu tempo, o que se compreende como cuidado com o outro que é próprio das culturas e, neste caso pode ser aprendido tanto com adulto, como com as demais crianças (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, FREIRE, 2014).

Outra dimensão do cuidado observada, além da higiene pessoal e o cuidado com o outro, são os momentos de alimentação e sono, que podem ser entendidas como necessidades destes pequenos sujeitos. Referindo-se às funções das instituições de Educação Infantil, Barbosa (2010) traz que, na condição de espaço educacional, elas têm a função de compartilhar, de modo indissociável a educação e o cuidado das crianças pequenas com as famílias.

Nesse sentido, acerca da educação dos bebês, inclui que as famílias constroem formas próprias de alimentar, acariciar, ninar, brincar e higienizar as crianças, o que deve ser considerado pela escola. Segundo Barbosa (2009) essas

¹⁸ Ver excerto do diário de campo na página 134.

¹⁹ Ver excerto do diário de campo na página 128.

são práticas sociais: alimentação, linguagens, brincadeiras, relações sociais, higiene, movimento e controle corporal, repouso, recepção.

Para a autora, é “[...] pensar o cuidado com o corpo como um conteúdo educacional, como algo que se aprende na cultura, nas relações sociais que constroem a intimidade [...]” (BARBOSA, 2009, p. 82). No mesmo sentido, traz os aspectos do cuidado como conteúdos na educação das crianças pequenas, dentre estes: o alimentar-se, o lavar-se e o vestir-se, o descansar, o controlar o próprio corpo, a brincadeira, o movimentar-se, o conviver com os demais.

Estes são aspectos observados na descrição da situação em que Carla²⁰ (9 meses, assim como outras crianças, recebe “mamã”, em momento diferente ao lanche, pois expressou esta necessidade, que foi reconhecida pela professora. Além das ações de cuidado, que se tornam evidentes neste trecho da observação; alimentação de acordo com as necessidades individuais, tanto em diferentes momentos, como na mamadeira ou copo, também destaca-se o dinamismo que compõe a organização das atividades com o grupo: se um quer dormir, o outro está sendo alimentado, há outro que precisa ter a fralda trocada, bem como havia o que estavam brincando e se movimentando pela sala (BARBOSA, 2009; 2010; GODOI; SILVA, 2011).

Barbosa (2009) infere que essas práticas sociais, como define, precisam ser consideradas, pois envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. E nesse sentido, entende que os conteúdos da Educação Infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de determinada cultura. Com relação às aprendizagens culturais e, no mesmo sentido do que foi destacado até o momento, tem-se a observação da atividade de aprendizagem acerca do abandono das fraldas e do uso do banheiro, por parte das crianças do Berçário II²¹.

Entende-se que, a partir do que as crianças sabiam, ou seja, de suas realidades e também de modo interativo, coletivo e, em um rico espaço de troca, as crianças, mediadas pela constante atenção e problematização da professora, construíram conhecimentos com relação às práticas sociais presentes em sua cultura, como por exemplo, o uso do banheiro, a lavagem das mãos, aguardar a sua vez e outros. Estes são, portanto, aspectos referentes a educação e ao cuidado de modo específico. Porém, da mesma forma como o currículo, estes não se esgotam

²⁰ Ver excerto do diário de campo na página 141.

²¹ Ver excerto do diário de campo na página 107.

nesta categoria de análise, sendo também contemplados no item seguinte do texto com as interações e brincadeiras.

3.2.3 Interações e brincadeiras entre: crianças e adultas, crianças e crianças, crianças e o ambiente coletivo

Com base no referencial teórico consultado, entende-se que, de certa forma, todas as vivências observadas entre os sujeitos e também deles com o ambiente coletivo institucional caracterizam-se como interações. Da mesma forma, seguindo as DCNEI como instrumento orientador das propostas pedagógicas na Educação Infantil: “Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...] (BRASIL, 2009, p. 4), compreende-se ainda que não é possível separar estes dois conceitos nas situações produzidas nos contextos observados, já que **a brincadeira se constitui de uma situação interativa**, seja entre crianças, delas com as educadoras ou com o ambiente coletivo.

Nesse sentido, no desenho de análise conceitual da pesquisa, esses termos conceituais são colocados lado a lado no sentido de serem observadas e percebidas de modo relacionado, pois, ao mesmo tempo em que brincam, as crianças interagem. Desse modo, as interações foram compreendidas como as relações e formas de comunicação estabelecidas entre os sujeitos por meio de diferentes linguagens; olhares, gestos, toques, choro, sorrisos, balbucios e falas (BARBOSA, 2009; BRASIL, 2009; RICHTER; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Assim, entende-se que tais formas de interagir e se comunicar em correspondência ao que é manifestado pelo outro ocorrem durante as brincadeiras, das crianças entre si e também, nas mediadas pelas educadoras, podendo ou não ser explorados objetos. Da mesma forma, as interações; comunicações e relações estabelecidas ocorrem nos momentos de alimentação, sono e higiene pessoal; situações, portanto, de cuidado e educação (BARBOSA, 2009; BRASIL, 2009; SAYÃO, 2010).

Uma situação de interação e brincadeira produzida pelas crianças que se destaca foi o momento de uso da *Bebeteca*²² (cortina com os livros) como objeto para esconder-se e mostrar-se ao outro. Entende-se que as interações produzidas ocorreram também por meio de diferentes linguagens; movimentos corporais, gestos, olhares, observações, gritinhos e outros (FARIA; DIAS; 2007; BARBOSA, 2009; PEDROSA; SANTOS, 2009). Nesta cena, é possível perceber a procura e a espera das ações do outro, o que se compreende como interações que ocorreram em um momento de brincadeira criado pelas próprias crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). No entanto, também se entende que, de certa forma, houve a mediação do adulto ao possibilitar a exploração e (re)significação daquele objeto no espaço da sala (RICHTER; BARBOSA, 2010; GODOI; SILVA, 2011).

As brincadeiras, outro dos eixos centrais do trabalho com as crianças na Educação Infantil proposto nas DCNEI, é entendida como situação interativa, na qual as crianças expressam a forma como estão aprendendo sobre si mesmas, sobre a relação com os outros e com o mundo. Segundo Richter e Barbosa (2010), o corpo é onde ocorre a manifestação das diferentes linguagens e, nas brincadeiras, as crianças experimentam, no convívio com outros sujeitos.

Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) entendem que, durante as brincadeiras com companheiros, a criança aprende sobre situações criadas em sua cultura, as quais são transmitidas pelos sujeitos, adultos e crianças com quem convive. Nesse sentido, retoma-se também os conceitos trazidos pela Antropologia, que permitem compreender que, a partir da atuação da criança, ou seja, de suas diferentes formas de interagir, ela também produz cultura, uma *cultura da infância* ou *cultura de pares* (COHN, 2005; PEDROSA; SANTOS, 2009; OLIVEIRA, 2010; RICHTER; BARBOSA, 2010).

Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) trazem a brincadeira de faz de conta como recurso para desenvolvimento na infância, ou seja, uma atividade mediadora na formação da consciência. Oliveira (2009) considera que a brincadeira permite à criança imitar aquilo o que já conhece, mas também, construir algo novo a partir da transformação do cenário. Esta capacidade, conforme a autora, permite que a fantasia aproxime ou distancie as crianças da realidade vivenciada.

²² Ver excerto do diário de campo na página 126.

Para a autora, nas brincadeiras, a criança aprende a assumir diferentes papéis, coloca-se no lugar do outro, aprende a comandar seu comportamento de acordo com os de seus parceiros, bem como, desenvolve habilidades e, assim, constrói sua identidade. De acordo com Pedrosa e Santos (2009), a criança traz para a situação de brincadeira modelos de comportamento e significados que foram produzidos em outros espaços de interação. Assim, este é um momento/espaço em que, segundo as autoras, a criança legitima os valores de sua cultura.

Estes foram aspectos percebidos, por exemplo, na situação de brincadeira proposta e mediada pela professora-estagiária, na turma do Berçário I, na qual houve interação com o objeto “túnel” (caixa de papelão)²³ e, com a boneca trazida para a brincadeira por Amanda. Esta era, portanto, uma situação lúdica na qual uma caixa era tratada como túnel e, a boneca também participou da mesma forma que as crianças (CORSINO, 2006; KISHIMOTO, 2010; RICHTER, BARBOSA, 2010; MORETTI; SILVA, 2011).

Entende-se que a sequência de fatos mediados pela professora-estagiária possibilitou aprendizagens da vivência cultural como entrar e sair de determinado lugar, estar dentro de um espaço e, depois, fora dele ou, ao contrário. Do mesmo modo, as crianças foram estimuladas a participar, a notar a presença do outro e, por isso, aguardar a sua vez (FREIRE, 2014). Assim, foram agindo, atuando a partir da mediação da professora, mas também de suas necessidades e desejos.

As interações entre elas ocorreram por meio do diálogo constante da professora-estagiária, mas também da observação e atenção ao outro, o que gerou ações e interações entre as crianças por meio de olhares, sorrisos, gestos, movimentos corporais, enfim, diferentes linguagens (FREIRE, 1996; OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2013). No mesmo sentido e, com potencial voltado para a aprendizagem de outra significativa prática social por meio das brincadeiras, tem-se a brincadeira no “banheiro de brinquedo”²⁴ produzido pela professora da turma Berçário II juntamente às crianças.

Com isso, tem-se ideia da importância e representatividade das brincadeiras e interações nos processos de aprendizagens das crianças. Em um espaço representativo de uma situação real que passou a ser vivenciada por parte do grupo, o lúdico e o real se interligaram possibilitando às crianças, por meio da brincadeira e

²³ Ver excerto do diário de campo na página 128.

²⁴ Ver excerto do diário de campo na página 111.

de interações com a professora e com os colegas explorar objetos e produzir vivências culturais de modo coletivo, mas também individuais, já que, cada um estava produzindo as suas experiências e, assim, construindo conhecimentos acerca de si, de suas necessidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

O mesmo ocorreu em uma atividade relacionada ao processo de abandono das fraldas vivenciado pelo grupo. Ainda como parte das atividades sugeridas pela pesquisadora, portanto, uma intervenção indireta, a professora da turma Berçário II organizou e propôs uma atividade em que as crianças puderam, brincando, colocar fraldas nas bonecas da sala:

A seguir, a professora chama para que o grupo vá próximo a ela: “vem aqui, vem aqui”. A estagiária Jô também estimula: “Olha aqui, a Dora vai colocar a fralda no nenê. Vamos ver o que Dora vai fazer!”. O grupo começa a se aglomerar em volta da professora, que está com um boneco (representativo do sexo masculino) nas mãos. A seguir, pergunta: “sabem esse bonequinho aqui?” e solicita: “senta, senta!” Em seguida, pergunta: “ele está vestido com roupa?”. Olhando para as crianças que ainda estão se acomodando à sua volta, diz com ar de espanto: “Ele está sem roupa, o boneco!”. Questionando as crianças pergunta: “O que precisa fazer?”. Julio (2 anos e 9 meses) fala algo e a professora pergunta de volta: “Botar fralda nele?”. Julio balança a cabeça confirmando. A professora então pergunta: “quem é que usa fralda aqui?”. Francisco (2 anos e 5 meses) responde com voz enfática: “Eeeu”. Ela pergunta de volta: “tu usa?”. Segurando uma fralda pergunta a Francisco: “a tua fraldinha é parecida com essa?”. Ele responde algo, mas só consigo compreender a palavra fralda. A seguir, segurando o boneco em uma das mãos e a fralda na outra, a professora pergunta: “como que coloca a fralda nesse nenê?”. E, em seguida, convida: “vamos colocar a fraldinha nele?”. O grupo a observa. Em seguida, ela explica: “a Dora vai abrir a fraldinha. É assim que a gente abre óh! E ele é bem pequenininho e a gente vai colocar ele aqui dentro da fralda e a gente vai fechar a fraldinha. Olha aqui! E a gente vai colocar a fraldinha nele e, agora, ele está de fralda, olha!” Segurando o boneco, agora usando a fralda, explica: “quando ele quiser ir ao banheiro, a gente precisa tirar a fraldinha”. Ingrid (2 anos e 5 meses) quer segurar o boneco. Ela permite e lhe alcança o boneco. A seguir, começa a perguntar às crianças se querem colocar fraldas em seus “nenês” e, então, passa a alcançar-lhes fraldas e os incentiva a procurar “nenês” (bonecas) para colocar as fraldas. Enquanto isso, Kevin (2 anos e 2 meses) está brincando de empurrar, pela sala, a cadeira que representa o vaso sanitário no banheiro de brinquedo. Duas das estagiárias auxiliam com as crianças neste momento. Há choro na sala, a estagiária Jô pergunta: “o que foi veinho?” e se aproxima de Renato (2 anos e 5 meses). A seguir, orienta: “Não bate nele e dando colo à Francisco diz: “não foi nada meu amor!”. Percebendo que Renato ainda chorava, a professora perguntou a ele: Quer colocar uma fraldinha no teu nenê? Ele diz que sim e recebe uma fralda. Neste momento, é possível observar a movimentação das crianças com as bonecas e fraldas. A professora pergunta: “cadê o vaso?” e, em seguida, solicita: “coloca lá o vaso. Lá no banheiro”, justificando que Jorge (2 anos) queria levar seu nenê ao banheiro e que assim (sem o vaso no lugar), não era possível. As crianças se envolvem nesta atividade de colocar as fraldas nas bonecas. Neste momento, também chamou a atenção a

participação das estagiárias ao ajudar as crianças a colocar as fraldas nas bonecas (Diário de Campo, 02/10/2014).

Entende-se que a proposta de atividade da professora do Berçário II, além de possibilitar a interação das crianças com ela, entre elas mesmas e com diferentes objetos presentes em seu cotidiano, oportunizou que as crianças vivenciassem, de modo lúdico, uma experiência cultural na qual, na realidade, elas é que exercem o papel, naquela atividade, representado pelas bonecas, mas realizado por elas (CORSINO, 2006; PEDROSA; SANTOS, 2009; KISHIMOTO, 2010; OLIVEIRA, 2010; RICHTER; BARBOSA, 2010; MORETTI; FARIA, 2011; SILVA, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Estas foram, portanto, situações de brincadeira e interação que se destacaram ao olhar da pesquisadora. Da mesma forma, estes conceitos não se esgotam nesta categoria de análise, mas serão, novamente, mencionados.

4 IDENTIFICANDO ESPECIFICIDADES PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do que vem sendo tratado neste estudo, buscou-se constantemente desenvolver as atividades de investigação científica de modo a responder a problemática proposta no capítulo introdutório: em que medida, as necessidades/desejos expressados pelos bebês e crianças pequenas, por meio de diferentes linguagens, são contempladas nas práticas educativas, tendo em vista o que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de modo geral, para crianças de zero a cinco anos de idade?

Para tanto, foi também proposto como objetivo geral: compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas, a partir do que eles expressam por meio de diferentes linguagens e, tendo em vista os apontamentos da política educacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, enquanto referência para a proposta curricular. No mesmo sentido e, de modo específico, propôs-se, já na perspectiva de apontar os resultados do estudo: identificar especificidades para as práticas educativas, na Educação Infantil, conforme as necessidades/desejos expressados pelos bebês e crianças pequenas, por meio das diferentes linguagens.

Assim, este capítulo visa, com base no que foi desenvolvido pela pesquisadora durante todo o processo de pesquisa, apresentar as compreensões construídas acerca, então, das especificidades das práticas educativas com os bebês e as crianças pequenas na Educação Infantil. Nesse sentido, destaca-se que as compreensões foram construídas com base nas observações e análise dos contextos investigados e, a partir do que foi vivenciado pela pesquisadora e pelos sujeitos no período de desenvolvimento da pesquisa.

Destaca-se ainda que o objetivo não se restringe a apontar resultados somente, mas possibilitar reflexões e compreensões acerca das práticas educativas institucionais com os bebês e crianças pequenas. Que a intencionalidade deste estudo, além de possibilitar à pesquisadora, compreensões acerca de questões que lhe inquietavam é ainda, possibilitar que outros profissionais, envolvidos na

educação destes pequenos sujeitos, possam também construir conhecimentos acerca destas práticas educativas, pensando suas especificidades e, assim, sobretudo, possa-se caminhar, cada vez mais, ao encontro do atendimento educativo de qualidade na educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas na Educação Infantil (SAYÃO; BARBOSA, 2010).

Conforme foi sendo estruturado nos capítulos anteriores e, de acordo com o desenho conceitual da pesquisa, as DCNEI foram tomadas como instrumento orientador para pensar as práticas educativas com os bebês e crianças pequenas, bem como para propor as intervenções diretas com as crianças (BRASIL, 2009; OLIVEIRA, 2010). Porém, considera-se que as concepções apresentadas pelas Diretrizes contemplam a Educação Infantil como um todo, ou seja, para as crianças de 0 a 5 anos de idade, o que tornou necessário buscar outros referenciais que possibilitassem tratar das particularidades do atendimento educativo das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, as crianças em idade de creche – recorte etário foco deste estudo.

Tal necessidade se sustenta pelo fato da pesquisadora conceber que, além das particularidades que envolvem o todo da Educação Infantil, os bebês e as crianças pequenas apresentam características e necessidades ainda mais específicas e complexas em suas formas de ser e estar no mundo, o que, inspirada em Barbosa (2010), chama-se de especificidades. Logo, isto também é vivenciado nos contextos coletivos institucionalizados em que participam e, estas necessidades próprias precisam ser percebidas e compreendidas pelos educadores que organizam o trabalho pedagógico com os sujeitos, bebês e crianças pequenas.

Gonçalves (2014) contribui para compreendermos as especificidades da Educação Infantil.

O contexto da Educação infantil tem uma importante característica: é um lugar de encontro, de relações sociais entre pessoas de distintas conjunturas, classes sociais, crenças e etnias. É um espaço de múltiplas peculiaridades que se encontram, se aproximam e ao mesmo tempo se distanciam. Mas se configura principalmente como um espaço de trocas: de conhecimentos, de experiências, de afetos, de sentimentos – que nem sempre são harmoniosos, pois, as relações sociais também são repletas de divergências, embates e tensões. (p. 32).

Por isso, entende-se que é a atenção, a percepção e o acolhimento destas necessidades e desejos expressados nos momentos de brincadeira e interação, que caracterizam as especificidades das práticas educativas com os bebês e crianças

pequenas. Nesse sentido, acrescenta-se as contribuições de Barbosa (2010) acerca das “especificidades da ação pedagógica com os bebês”.

Como aquilo que se considera uma problemática, neste estudo, Barbosa (2010) traz que, em muitas instituições, “[...] as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram submissas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas” (p. 1). E, no mesmo sentido, destaca algo que vem sendo apontado por outros autores, como Rosemberg (2012) e, também, no estudo que antecedeu esta pesquisa: “[...] as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores” (BARBOSA, 2010, p. 1).

Segundo a autora, as particularidades dos bebês e das crianças pequenas são mantidas invisíveis nas propostas pedagógicas e as especificidades da ação pedagógica não tem recebido atenção nas escolas de Educação Infantil. A partir das colocações de Barbosa (2010) é que esta pesquisa foi pensada e, assim, visa contribuir para que a invisibilidade seja desfeita, bem como as especificidades das práticas educativas com os bebês e as crianças pequenas possam ganhar evidência para que avancemos na direção de qualificar, cada vez mais, o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir das necessidades e participação das crianças.

Nesse sentido, outra importante contribuição de Barbosa (2010) é a definição de bebê e criança pequena. Para a autora, os *bebês* são as crianças com até 18 meses e, após essa idade, são consideradas *crianças pequenas*, definições que foram consideradas neste estudo. A autora afirma que, durante muito tempo, os bebês foram definidos e descritos por suas fragilidades, incapacidades e imaturidade, mas que estudos têm mostrado que, ao contrário, eles possuem capacidades formuladas a partir da herança genética, reflexos, competências sensoriais e, com isso, é possível compreender que eles “[...] são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” (p. 2).

Nessa perspectiva, passa-se a retomar e, ao mesmo tempo, apontar, enquanto especificidades para as práticas educativas com os bebês e crianças pequenas, alguns aspectos observados nos contextos investigados, analisados junto ao referencial teórico estruturado, sendo, portanto, resultantes deste processo investigativo. Dessa forma, entende-se que o primeiro aspecto a ser destacado é a organização dos espaços que, modificados pelas ações e interações das crianças e adultos, transforma-se em ambientes.

4.1 A especificidade dos espaços e ambientes para bebês e crianças pequenas na Educação Infantil

Para Barbosa (2010), acerca das especificidades da ação pedagógica com os bebês, dentre outros, é preciso a construção de um contexto e a organização de um percurso de vida. Segundo a autora, uma especificidade da pedagogia com os bebês é a sutileza e forma indireta com que se realiza, sendo a primeira intervenção, o modo como se organiza o contexto.

A autora também contribui na perspectiva da compreensão em relação às especificidades da Educação Infantil:

Entendemos que a especificidade na educação infantil estão ligadas aos processos de constituição da criança como ser humano: o afeto, a socialização, o brincar, a expressão, a linguagem, a fantasia, o movimento, enfim, suas múltiplas formas de se expressar e suas relações sociais e interpessoais estabelecidas com o mundo (p. 22).

De acordo com Barbosa (2010), num primeiro momento, a professora organiza o ambiente. Por isso, compreende-se esta como uma das principais funções do docente na Educação Infantil. A seguir, conforme a autora, a presença das crianças e as interações, inclusive com as famílias, transformam estes contextos.

Para Barbosa (2010) se, inicialmente, o contexto é predominantemente material com os móveis e brinquedos, a seguir, torna-se mais social. De acordo com a autora, o contexto se estrutura a partir de variáveis como: “a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a oferta de materiais, a seleção e a proposta de atividades e a organização da jornada cotidiana” (p. 7).

Especificamente acerca da organização dos espaços, a autora traz que:

[...] os ambientes possuem uma linguagem silenciosa, porém potente. Ele nos ensina como proceder, como olhar, como participar. Uma sala limpa, organizada, iluminada, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos é muito diferente de uma sala com muitos móveis, com objetos e brinquedos fora do alcance das crianças e escura ou abafada (BARBOSA, 2010, p. 7).

Ainda conforme Barbosa (2010), pesquisadores observaram que se os espaços são bem planejados, o próprio ambiente chama a atenção das crianças pequenas para diferentes atividades, sendo, portanto, tarefa do professor de bebês e crianças pequenas criar um ambiente para vivências, brincadeiras e

aprendizagens individuais e coletivas. Nesse sentido, os ambientes devem estar de acordo com as necessidades das crianças, oportunizando desafios, mas também segurança.

Assim, conforme Barbosa (2010), os ambientes devem instigar a exploração, curiosidade, a busca pelo outro, por brinquedos. De modo específico, descreve a necessidade da presença de elementos como: “espelho, tapetes, rolinhos, almofadas, que possam auxiliar na sustentação das crianças e favorecer seus movimentos” (p. 8).

Da mesma forma, o espaço, segundo a autora, deve oferecer estabilidade, flexibilidade e evidenciar quem são os seus usuários. Outra da contribuição trazida pela autora e, considerada pela pesquisadora para propor as intervenções diretas foi a ideia de organizar os espaços da sala em microambientes, ou seja, pequenos espaços: “[...] tapetes, colchonetes, cantos, tocas, as crianças exploram os objetos, constroem cenários e estruturam brincadeiras coletivas e individuais” (BARBOSA, 2010, p. 8).

No mesmo sentido, Corsino (2006) também valoriza os espaços para o desenvolvimento de atividades interativas com as crianças, destacando a organização dos objetos, a diversidade de ambientes, que os espaços possibilitem conforto, estímulo, segurança, desafio, criatividade, curiosidade, atuação, criação e outros. Acerca do mobiliário, Barbosa (2010) afirma que são necessários lugares para guardar os materiais, que podem ser: armários, estantes, caixas, cestos e outros. Além dos espaços internos à sala, também menciona o direito, por parte das crianças, de utilizar espaços externos como o pátio, a biblioteca, o parquinho, ter contato com a luz do sol. E, sobretudo, que esses espaços sejam prazerosos, bonitos, alegres e relaxantes.

Isto, pelo fato de que se entende que a faixa etária de zero a três anos requer um espaço organizado de modo intencional e, com certos elementos, dentre eles, um espaço com brinquedos ao alcance das crianças, um espaço para a movimentação e exploração de objetos, um espaço para o momento do sono, da alimentação, da troca de fraldas e do banho. Também porque as vivências observadas demonstraram a necessidade de modificar os espaços, seja para disponibilizar brinquedos diferentes ou colocando as cadeiras para os momentos de alimentação.

Com isso, entende-se que um mesmo espaço pode ser modificado várias vezes, servindo ora para brincadeira, ora para alimentação. A partir do que é apresentado por Barbosa (2010), menciona-se elementos presentes nos contextos observados. As salas se aproximavam em relação a vários elementos relativos à presença dos mobiliários: armários, trocadores, pia, a *bebeteca*, prateleiras com brinquedos ao alcance das crianças, espelho, televisão, espaço para colocar as bolsas das crianças, as janelas para o solário anexo às salas. Porém, mesmo nesta pouca diferença de idade entre as turmas, foi possível perceber diferenças na presença dos móveis e também nos tipos de brinquedos.

Observou-se que no Berçário I havia brinquedos de encaixe, som e com muitas cores. Estes estavam sempre dispostos na prateleira ao alcance das crianças. Também havia um brinquedo grande e colorido para escorregar e alguns cavalinhos infláveis. Ao longo das observações, percebeu-se a oferta e disponibilidade de outros materiais como panelinhas, instrumentos musicais, brinquedos para fazer bolha de sabão, imagens de animais, uma cesta com objetos domésticos, ursos de pelúcia, motocas, caixa de papelão e outros.

Na turma do Berçário II, também havia muitos brinquedos dispostos na prateleira ao alcance das crianças. Porém, considera-se que, em função de serem mais velhas, eram brinquedos como bonecas, ursos e carrinhos. Também havia caixas com panelinhas, *legos*, instrumentos musicais, fantasias e outros. Ainda com relação aos materiais disponibilizados para exploração das crianças, foi possível observar o uso da tinta no espaço da sala e também no solário, a qual podia ser explorada com pincel ou com a mão, em papel disposto no chão e também na parede.

Outro material utilizado pela professora do Berçário II para exploração por parte das crianças e que chamou a atenção foram bolinhas de sagu.

A atividade teve início com o grupo se dirigindo ao solário anexo à sala, seguindo a professora, quem carregava os potes com as bolinhas de sagu. As estagiárias auxiliam retirando os casacos das crianças. A professora senta no gira-gira e conversa com o grupo, explica que trouxe uma meleca e que farão uma experiência, que irão brincar com a meleca. Alguém diz: “Ai Juliana!” e, algumas crianças empurram. A professora, então, explica: “Não, não precisa empurrar. Eu estou aqui.” Há choro e, ela pede que sentem: “senta, senta, senta, então”. Há nova situação de empurra, empurra. E a professora chama atenção de Kevin (2 anos e 2 meses), quem estava empurrando: “Não Kevin!”. O grupo se acalma. Agora, ouço risadas. O grupo está animado para ver o que há no pote que a professora traz nas mãos. A professora anuncia que colocará na mesa. As estagiárias Jo e Brenda trazem a mesa para o solário. Jo pergunta onde é para colocar.

Ouço Francisco (2 anos e 5 meses) dizendo: “a meja”. O grupo vai em direção a mesa. A professora anuncia: “vamos colocar a toalha na mesa”. A seguir, pede à Jo que pegue a caixa com as panelinhas. A seguir, pede às crianças: desencana aqui, por favor! (a atenção e respeito com os quais se dirige às crianças é algo que chama a atenção. Também observei que, antes de olhar se é necessário trocar as fraldas das crianças, ela pergunta à elas se pode fazer isso e, em seguida, antes de verificar pede com licença). Continuando com a atividade, convida novamente: “vamos colocar a toalha?”. Desta vez, é auxiliada pela estagiária Brenda, quem coloca a toalha na mesa. Novamente, a professora pede que as crianças deem licença e orienta a puxar as mangas das roupas das crianças para cima. O grupo está reunido a volta da mesa. A estagiária Jo chega com a caixa das panelinhas. A professora coloca o pote com as bolinhas de sagu sobre a mesa e pede que não puxem. Coloca também bacias e, a seguir, pergunta: “o que tem aqui dentro?” (sua postura questionadora instiga as crianças a participarem). As crianças a observam e ela explica: “é uma meleca de sagu”. Alguém repete: “xagu”. A professora continua: “e a gente vai pintar”. Com um sorriso no rosto Adriana (2 anos e 3 meses) diz: “vai pinta!”. A professora diz que preparou no dia anterior para que pudessem brincar, o que demonstra seu envolvimento e planejamento das atividades com o grupo. Organizando a atividade e distribuindo o sagu nas bacias, a professora explica que irão colocar a meleca nos potes, que podem pegar com a mão, que podem usar as panelinhas para brincar. Ao mesmo tempo, Renato (2 anos e 5 meses) está brincando no gira-gira. Ingrid quer subir para brincar também. Percebendo isso, a estagiária Jô media a situação, auxiliando Renato a parar a brinquedo para que a colega possa subir. Os dois sorriem e começam a girar. Enquanto isso, a professora segue. Continuando as problematizações com o grupo, a professora questiona: “de que cor está a meleca?”. A seguir, responde que está de uma cor só e que irão colorir. Hugo está interessado na caixa com as panelinhas que está no chão, olhando para mim, brinca com um regador. Juliana (2 anos e 4 meses) pega uma panelinha e retorna para a mesa. A professora oferece sagu a Julio, quem abre a mão e recebe um pouco. Francisco tenta pegar as bolinhas com as pontas dos dedos, de modo individual. A seguir, segura a bacia. Parece que estão receosos de tocar na meleca, exceto Daiane, quem já experimentou agarrar várias bolinhas e sacudiu a mão em seguida para que desgrudassem. A seguir, a professora convida: “vamos colorir?”. Segurando embalagens de gelatina, pergunta: “quem sabe o que é isso aqui? Isso é gelatina”. Kevin (2 anos e 2 meses) estende a mãozinha em sua direção querendo pegar. Ao fundo, ouço vozes das crianças. Em seguida, abre a embalagem e despeja sobre a bacia de sagu à frente de Francisco e pergunta: “que cor está ficando?”. Uma das crianças responde: “vermelha”. Julio pede que a professora coloque a cor em sua bacia: “bota a minha, bota!”. Despejando um pouco de gelatina na vasilha de Julio, a professora pergunta: “colocar aqui?”. A professora anuncia que, agora, será outra cor: laranja. Então, Francisco solicita: “bota laranja Dora!”. A professora que estava distribuindo a cor em outras bacias, pergunta a ele: “onde?” e ele diz: “aqui”. Ela coloca um pouco da cor que ele solicitou e segue com a atividade colocando no potinho de Cintia, (2 anos e 7 meses) que o segurava com os braços esticados na direção da professora. Juliana chega próximo a mesa com sua caneca e empurra Kevin para conseguir um lugar junto ao grupo. Francisco pega uma bolinha com a ponta dos dedos e leva a boca. Kevin o imita e também pega uma bolinha de sua bacia com a ponta dos dedos e leva a boca. Francisco empurra a mão de Kevin repete sua ação. A professora diz que, agora, é só para brincar, incentivando o grupo a explorar o material, diz: “coloca na mãozinha”. A atividade continua. Juliana ergue a caneca na direção da professora e pede: “bota aqui?”. A professora, correspondendo ao pedido, aproxima-se de Juliana e despeja um pouco de gelatina em sua caneca. A estagiária Jo se aproxima de Francisco e, mexendo com a mão no sagu que há em sua bacia, o encoraja:

“mexe assim oh!”. Aos poucos, as crianças passam a mexer no sagu colorido. Porém, surgem conflitos no uso coletivo das bacias. Há choro. Antonia (2 anos e 8 meses) está chorando. Ao perceber, a professora pergunta a ela: “o que foi? Tu não quer? Tu não gostou?”. Chorando, Antonia balança a cabeça dizendo que não. A professora a auxilia a afastar-se da mesa e diz às estagiárias que Antonia quer lavar as mãos. Atendendo ao pedido da professora, a estagiária Brenda entra para a sala com Antonia e a atividade segue com os demais (Diário de Campo, 23.10.14.)

Uma característica específica na sala do Berçário I foi o maior espaço livre para circulação das crianças, o que era mais limitado no Berçário II pela presença das mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, as quais não tinha no Berçário I. Algo que era comum nas duas turmas era a presença de berços que ocupavam uma das laterais das salas e, assim, diminuía os espaços para movimentação e exploração por parte das crianças.

A partir disso, esta foi uma questão que passou a inquietar: a presença de alguns berços nas salas. Eles seriam realmente necessários, se não havia berços para todos? Por que algumas crianças dormiriam nos berços e outras em colchonetes? Na turma do Berçário I, a dinâmica de organização do sono se mostrou bastante variada, pois enquanto as crianças menores dormiam em diferentes momentos da manhã, as maiores, dormiam após o almoço. Mesmo assim, ocorria de algumas ocuparem berços e outras, os colchonetes.

Já no Berçário II, o momento de descanso era após o almoço para quase a totalidade da turma, exceto para quem não ficava no turno da tarde, quem também era convidado a descansar, mas preferia ficar brincando. A partir disso, as propostas de intervenção direta com as crianças feitas pela pesquisadora focaram na organização dos espaços e na oferta de diferentes materiais a fim de oportunizar às crianças diferentes situações de interação e brincadeira; entre elas, com as adultas e também com o ambiente coletivo.

Assim, pode-se mencionar que a pesquisadora tinha duas intencionalidades principais: oportunizar tais experiências às crianças de acordo com o que propõem as DCNEI e, como momento formativo, oferecer às professoras e estagiárias outras possibilidades de organização dos espaços e materiais para a realização de atividades com as crianças.

4.1.1 Intervenções diretas com as crianças: a oportunidade de propor a organização de diferentes espaços e exploração de diferentes objetos para interações e brincadeiras

As situações propostas pela pesquisadora nas quatro intervenções planejadas e organizadas nas turmas de Berçário I e Berçário II visaram, então, oportunizar às crianças, de modo participativo, exploração diferentes materiais em situações interação e brincadeira de acordo com os apontamentos das DCNEI como política nacional vigente, compreendida como instrumento orientador para a estruturação das propostas pedagógicas na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010), bem como ampliar o universo de possibilidades das professoras para a organização dos espaços nas atividades com as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Conforme descrito no capítulo metodológico, as intervenções foram, previamente, combinadas com as professoras das turmas. A partir do que foi observado e compreendido no período das observações participantes, a pesquisadora buscou propor atividades que possibilitassem às crianças o maior espaço possível para exploração, bem como objetos que despertassem seus interesses e curiosidades, sugerindo situações de interação e brincadeira. Assim, tanto foram inseridos objetos novos, quanto reorganizados os que já faziam parte de seus contextos (BRASIL, 2009; OLIVEIRA, 2010; BARBOSA, 2010).

As três intervenções realizadas no espaço da sala de aula; uma na turma do Berçário I e duas na turma do Berçário II, tiveram início com a retirada da maioria dos berços na sala para a liberação de espaço (TARDOS; SZANTO, 2004). Foram mantidos apenas alguns a fim preservar sua presença como elemento que fazia parte do mobiliário da sala, mas que poderia ter seu uso (re) significado. Por isso, em dois momentos das intervenções serviram como suporte para a cortina com bolsos transparentes, na qual havia objetos do cotidiano das crianças, conforme as turmas e, também para segurar o tecido que representava uma “casinha”. Em outro momento, transformou-se no espaço da fantasia (BARBOSA, 2010).

Na primeira intervenção na turma do Berçário I, à entrada da sala, a poltrona para amamentação foi coberta com tecido de TNT verde. Em seu acento, foi colocada uma caixa encapada com papel verde, repleta de orifícios, pelos quais era

possível ver papel celofane colorido, que foram puxados pelas crianças durante a exploração deste objeto (OLIVEIRA, 2010; BARBOSA, 2010).

A seguir, estavam pendurados, desde o teto, os tecidos coloridos e, ao mesmo tempo transparentes, nos quais as crianças se movimentaram com o corpo, cobriram os rostos ou, simplesmente, manusearam. No espaço atrás dos tecidos, havia bolas plásticas coloridas e, de diferentes tamanhos. Elas estavam diante do espelho. Ao lado do espaço das bolas, estava o berço com a cortina de bolsos transparentes.

Nos bolsos, havia bico, fralda, mamadeira, boneca, bibeiro, chocalho e brinquedo sonoros, os quais se considerou próprios da realidade e cultura das crianças e, por isso, foram utilizados (PEDROSA; SANTOS, 2009; RICHTER; BARBOSA, 2010). Ao centro da sala, estava o bambolê com as fitas penduradas. No espaço próximo às janelas, outros dois berços sustentavam o tecido que servia como teto para “casinha”, onde havia colchonetes forrados com cobertores e, em cima deles, brinquedos sonoros e ursinhos. Mais ao canto direito, permaneceu a *bebeteca* e uma cadeirinha colorida.

A porta para o solário teve o acesso liberado com a retirada dos berços e, no espaço onde ficava a maioria deles, foi colocado o tatame com coxins e almofadas, sugerindo um espaço para acomodar os bebês mais novos (CORSINO, 2006; BARBOSA, 2010). Um coxim maior, utilizado para sentar, foi coberto com tecido colorido e, em cima dele, foram colocados carrinhos.

A reorganização dos espaços e dos objetos da sala, bem como a inserção de novos objetos e a criação de diversos “cantinhos de atividade” ocorreu a fim de oportunizar às crianças diferentes possibilidades de exploração, descoberta, interação e brincadeira (MALAGUZZI, 1999; CORSINO, 2006; BRASIL, 2009; BARBOSA, 2009; 2010; RICHTER; BARBOSA, 2010).

A observação das atuações das crianças nos espaços propostos pela pesquisadora evidenciaram o uso da cortina com bolsos para retirar objetos e trocá-los de lugar (Thiago – 1 ano e 10 meses). Girar o bambolê, bem como arremessar a bola através dele (Larissa – 2 anos e 2 meses, Celina – 2 anos e 1 mês, Anita - 2 anos). Jonas (2 anos e 2 meses) utilizou os tecidos abrindo-os e olhando através de suas transparências, neste momento estava falando algo. Já as bolas foram utilizadas de diferentes modos. Aqueles que caminhavam, jogavam e as pegavam novamente, já aqueles que ainda não caminhavam, sentados no chão, exploraram segurando, tocando. Ao descobrirem os objetos sonoros nos bolsos da cortina, passaram também a produzir sons. Larissa trouxe a cadeira para o centro da sala e brincava de sacudir o chocalho. Junior (11 meses), que estava engatinhando pela sala, utiliza-a como apoio para erguer o corpo e

equilibrar-se caminhando em direção ao grupo que estava junto a cortina com os bolsos. Bruno (1 ano e 7 meses) e Jonas estavam envolvidos na exploração dos objetos nos bolsos da cortina. Larissa também. Daniele (1 ano e 6 meses) estava próximo e pegou o pandeiro. Larissa pegou o bico em um dos bolsos da cortina e colocou na boca de Junior. Ele soltou uma das mãos que estava segurando a cadeira e tentou tirar o bico de sua boca. Antes que conseguisse, Larissa já retirou e ofereceu o bico a Jonas, quem recusou. Então ela vai em direção a outros colegas tentando oferecer o bico. Thiago bateu no pandeiro, produzindo som e sorriu. Junior conseguiu chegar até a cortina com a cadeira, mas se interessou pelo espelho e foi em direção ao mesmo (Intervenção Direta com as crianças BI – 18/11/14).

Na intervenção realizada pela pesquisadora, é possível perceber as atuações e participações das crianças ao explorar/interagir com os objetos propostos (MALAGUZZI, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Houve, portanto, um planejamento inicial, a partir das intencionalidades da adulta, porém as crianças, com base em suas capacidades interativas, criaram outras possibilidades interagindo, brincando e se expressando por meio das linguagens gestual, corporal, expressiva, oral e outras (BRASIL, 2009, BARBOSA, 2009; 2010; RICHTER; BARBOSA, 2010, GODOI; SILVA, 2011).

Já a segunda intervenção com a turma do Berçário I, proposta no saguão da escola, portanto, no espaço externo à sala de aula, contou, na maioria, com objetos novos para as crianças, exceto parte do tatame e coxins que foram utilizados em um dos espaços para acomodar os bebês mais jovens e que ainda não caminhavam. O espaço foi organizado, então com três diferentes possibilidades de exploração dos materiais no chão: dois espaços forrados pensando a acomodação dos bebês mais jovens e, outro que permitisse a circulação das crianças que já caminhavam. Havia ainda, outra possibilidade de exploração de materiais na mesa, que ficou ao centro do espaço total organizado (CORSINO, 2006; BARBOSA, 2010).

A gelatina em textura firme e, nas cores roxa, azul, vermelha, amarela e verde, que era o objeto central para exploração, foi distribuída nos quatro diferentes espaços criados pela pesquisadora. Nestes, a gelatina foi colocada dentro de diferentes vasilhas como: bacias grandes e pequenas, pratos e peneiras para que as possibilidades de exploração e interação com os objetos fossem as mais variadas possíveis. Além destes objetos, foram também disponibilizados nos espaços, baldinhos plásticos, pazinhas, peneiras, forminhas no formato de animais e outros brinquedos típicos para areia, mas que, nesta atividade, poderiam ser utilizados de outra forma (BRASIL, 2009; BARBOSA, 2010).

A observação da atuação das crianças nesta atividade, no mesmo sentido da atividade de exploração do sagu, realizada pela professora na turma do Berçário II, foi de observação dos objetos num primeiro momento para, a seguir, dar início à exploração da gelatina e manuseio dos demais objetos. Houve, por parte das crianças, a movimentação entre os diferentes espaços criados (MALLAGUZZI, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2013). Também ocorreram as explorações da gelatina com as mãos e, com as forminhas, baldes e pazinhas disponibilizados, novamente a presença diferentes formas de expressão - linguagens. No entanto, o tempo desta atividade, teve que ser mais curto, pois a própria exploração da gelatina tornou o chão escorregadio. Assim, foi preciso retornar com as crianças para a sala e (re) organizar o espaço criado (CORSINO, 2006; BARBOSA, 2010).

Com relação aos espaços no Berçário II, as observações permitiram perceber que, ao contrário da sala do Berçário I, já havia mesas e cadeiras para as crianças sentarem, o que somado a presença dos berços, diminuía o espaço para a movimentação das crianças em sala. Na estante, estavam as bonecas, os carrinhos, os ursos de pelúcia ao alcance das crianças e, em momentos de atividades mais dirigidas, as crianças tinham oportunidades de explorar materiais diferentes como, por exemplo, a tinta, os pinceis, potes de diferentes tamanhos e até mesmo a meleca (sagu).

Com isso, sentiu-se a necessidade de, nas intervenções diretas com as crianças, focar em oferecer várias possibilidades de liberação e organização dos espaços (TARDOS, SZANTO, 2004). Assim, muitos dos objetos da sala foram utilizados e, somente (re) organizados nos espaços pela pesquisadora. Em ambas as intervenções, a primeira ação foi colocar a maior parte dos berços no espaço do solário, para liberar o espaço da sala.

Na primeira intervenção, alguns dos ursos que ficavam na prateleira foram colocados, de modo organizado e, alguns sob coxins, no tatame, que foi colocado a entrada da sala, no espaço onde ficavam as mesas e cadeiras. A ideia destas mudanças era mostrar, às adultas, a possibilidade de transformação dos espaços, ou seja, que o mobiliário não precisa estar sempre no mesmo lugar e, ser usado da mesma forma.

Mais a frente, estava pendurado o bambolê com as fitas coloridas e, no espaço da *Bebeteca* foram colocadas as peças do jogo *lego*, dispondo também a

caixa com o restante das peças ao alcance das crianças. Uma das mesas foi mantida na sala e, sob a mesma, foram colocados os carrinhos. A mesa foi colocada diante do espelho para que as crianças pudessem se observar enquanto brincavam, bem como circular a volta da mesma. A outra mesa foi organizada com as panelinhas, pratinhos, colheres e também, embalagens de leite, suco e bolachas. O espaço preparado sugeria brincadeiras acerca de um momento de alimentação, ou seja, uma prática social (BARBOSA, 2010). Por isso, nesta mesa, foram mantidas algumas cadeiras para que as crianças pudessem sentar.

Atrás deste espaço e, próximo ao “banheiro de brinquedo” construído pelo grupo foram colocadas embalagens de sabonete e creme dental sugerindo a exploração de outros objetos que compõem o contexto do banheiro. Ao lado do banheiro, foi organizado um colchonete coberto com tecido onde foram colocadas almofadas várias bonecas cobertas com outro tecido, sugerindo um espaço para brincadeiras relativas ao descanso e sono. Considerando o contexto vivenciado pela turma, algumas das bonecas estavam com fraldas. Neste mesmo local havia ainda um bico. Um dos berços foi mantido em seu lugar, outro estava com a cortina de bolsos transparentes, na qual havia brinquedos como martelo, serrote, ursos de pelúcia, brinquedos sonoros e outros. Os livros retirados da *Bebeteca* para acomodar os *legos* foram colocados em cima de colchonetes sugerindo um cantinho para leitura (MALLAGUZZI, 1999; CORSINO, 2006; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2013).

Nesta atividade de intervenção direta, chamou a atenção a expressão de satisfação de Julio (2 anos e 11 meses) ao entrar e observar a sala. Karen (2 anos e 4 meses), ao entrar na sala, grita: “Ei”. Junto aos dois está Adriana (2 anos e 3 meses). Eles vão em direção ao cantinho da leitura. Julio aponta para a cortina com bolsos que está pendurada no berço e diz: “aqui, ele”. Julio observa os outros espaços e mantém em seu rosto uma expressão de felicidade, Ingrid (2 anos e 6 meses) e Juliana (2 anos e 5 meses) também chegam à sala. Ingrid fica próximo à Adriana (2 anos e 4 meses), quem retira um brinquedo de um dos bolsos da cortina. A seguir, pegou, em outro bolso, a peça do lego, colocou de volta e retirou o outro brinquedo que estava no bolso ao lado. Karen (2 anos e 4 meses) já estava observando o espaço com as bonecas cobertas e, Julio, o banheiro de brinquedo. Douglas (2 anos e 6 meses) estava tão distraído observando a mesa com as embalagens e panelinhas que chega a cair, mesmo assim, mantém o sorriso em seu rosto. Julio traz para este espaço a cadeira que representava o “vaso sanitário”. Juliana está em pé, próximo a mesa, e observa Julio e Douglas puxarem as cadeiras e sentarem-se. Ainda empolgado, Julio diz: “Uau!”. Daiane (2 anos e 8 meses) chega e, rapidamente, tem as mesmas ações de Julio e Douglas. Só, então, é que Juliana (2 anos e 4 meses) também puxa a cadeira e senta-se à mesa com

os colegas. Agora, também estavam por ali Cintia, Mario e Karen. Daiane pega a caixa de suco, sacode, faz o movimento de abrir seguido do de servir suco no pratinho que estava à sua frente. Enquanto isso, Julio segurava uma panelinha e uma colherzinha, Karen (2 anos e 4 meses) pegava uma caneca e Douglas (2 anos e 6 meses) a outra caixa de suco. Estavam todos reunidos à volta da mesa, em uma situação de interação entre crianças e também com os objetos do ambiente coletivo, representando uma prática social de alimentação. A brincadeira seguiu por ali. No espaço dos legos, Jorge vira todo o pote com as peças no chão e deita seu corpo sobre o monte de peças, em seguida, levanta-se e observa o pote vazio ao seu lado. A maioria do grupo continua no espaço da mesa com as embalagens. Francisco traz para aquele espaço um outro brinquedo, coloca sobre a mesa, a seguir sobre a cadeira, fica segurando uma latinha e caminha em direção ao espaço com as bonecas. Karen estava cobrindo algumas bonecas com o paninho. Cintia também está por ali observando. Francisco abaixa-se pega o bico que estava em cima dos colchonetes e tenta colocar na boneca. A seguir, tenta colocar na boca de Cintia, quem se afasta (Intervenção Direta com as crianças Berçário II).

A segunda proposta de intervenção direta com o grupo ocorreu no mesmo sentido. Novamente, os berços foram retirados da sala. O espaço de entrada, desta vez, foi ocupado com a mesa redonda e, sobre ela, foram colocados à disposição das crianças os instrumentos musicais que, ficavam guardados em uma caixa. Ainda compondo este espaço, o rádio estava ligado com uma música infantil. Ao lado do rádio, estavam pendurados, desde o teto, os tecidos coloridos e transparentes. Logo à frente da mesa com os instrumentos musicais, estavam dois berços onde foi fixado o tecido que, na mesma lógica da intervenção realizada na turma do Berçário I, representava o teto de uma “casinha”, onde foram colocados, sobre o tatame, ursos, bonecas com fraldas e cobertas com paninhos, almofadas, brinquedos e carrinhos. Atrás dos tecidos e, no mesmo espaço em que na outra intervenção, foi proposto o cantinho da leitura sobre colchonetes, foi organizado um varal com livros e, junto a eles, dispostos os bancos de madeira, oferecendo assim, outra possibilidade de organização do espaço para leitura. No espaço próximo ao espelho, um dos berços transformou-se no cantinho da fantasia. As fantasias, que ficavam guardadas, foram dispostas, de modo organizado, dentro do berço e também, penduradas em suas guardas. O mesmo foi disposto em diagonal de modo a oportunizar a movimentação das crianças ao seu redor. No outro canto da sala, foram ainda disponibilizadas as bolas coloridas e, em diferentes tamanhos (MALLAGUZZI, 1999; CORSINO, 2006; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2013).

Observando as crianças, pois mesmo durante as intervenções, a pesquisadora nunca abandonou a perspectiva das observações, já que foi este

procedimento que permitiu as análises, bem como as propostas de intervenção e compreensões produzidas, notou-se:

Douglas (2 anos e 6 meses) foi o primeiro a entrar na sala, passando pelos tecidos pendurados no teto e segurando o varal de livros com a mão. A seguir, Francisco (2 anos e 5 meses) entrou correndo e, no sentido de erguer a corda com o varal de livros, acabou derrubando vários. Rapidamente, percebeu, retornou, juntou um livro, mostrou para a estagiária Jô, quem estava chegando à sala: “Oh Jô!”, colocou de volta ao varal, a seguir, pegou outro fez o mesmo movimento, mas voltou sua atenção para o espaço da “casinha”. Ao mesmo tempo, foi possível ouvir o som dos instrumentos musicais, que estavam sendo explorados no outro espaço disponibilizado. A maioria do grupo já havia entrado na sala e passava a observar e interagir com os espaços. Renato (2 anos e 5 meses) abaixa-se para passar pelo varal de livros e vai em direção à “casinha”. Uma parte do tecido havia caído, de uma das pontas que se soltou do berço quando Julio (3 anos) colocou o peso de corpo sobre o mesmo. Ele ergue e entra embaixo, dá alguns pulinhos, também no tecido com as mãos e observa os colegas através da transparência do tecido. Hugo, Francisco e Juliana, quem está segurando uma bola, também entram embaixo do tecido. Daiane, Jorge, Adriana e Kevin estão explorando o espaço com os instrumentos musicais. Daiane (2 anos e 9 meses) segura um chocalho e, ao mesmo tempo, bate com a outra mão no pandeiro. Mario, ao passar por ali, coloca os dedos indicadores nos ouvidos, em um movimento de recusa à linguagem musical produzida pelos colegas. Cintia e Andressa se juntam ao grupo e, de repente, a lente da câmera é encoberta pelo azul do tecido, que é explorado por uma das crianças (Intervenção Direta com as crianças Berçário II).

A partir do que foi percebido nos contextos observados, é que estas intervenções, com a modificação dos espaços foi proposta, pensando as necessidades de exploração e expressão percebidas nas crianças. Isto, pensando a necessidade que elas manifestaram em observar, tocar, sentir, experimentar, explorar, descobrir e outros, o que ocorre nos espaços organizados e propostos pelos professores, oportunizando situações de interação e brincadeira.

4.2 A especificidade das práticas sociais de interagir no coletivo: alimentação, higiene pessoal e sono produzidas na indissociabilidade do educar e cuidar bebês e crianças em espaços educacionais institucionalizados

Barbosa (2010), no mesmo sentido que tem sido apresentado ao longo de texto, defende a consideração das DCNEI no contexto prático da atuação pedagógica e organização do cotidiano com bebê e crianças pequenas na Educação Infantil. Nesse sentido, defende a constituição de uma Pedagogia específica para

bebês, sendo a escola de Educação Infantil, um espaço para compartilhar a educação e o cuidado das crianças, de forma indissociável, com as famílias.

Contribuindo para pensarmos o currículo na Educação Infantil, a autora menciona a ida para a creche como a possibilidade de aprendizagem das primeiras práticas sociais, também no contexto coletivo, sobre as quais se darão as demais aprendizagens e a construção das identidades pessoais. Barbosa (2010) reitera que, apesar de, muitas vezes, receber pouca atenção, os conhecimentos sociais e culturais são importantes para a formação das crianças, de seus hábitos, de suas relações e construções sociocognitivas.

Assim, o currículo para a educação de bebês e crianças pequenas deve ser pensado “[...] a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes” (BARBOSA, 2010, p. 5). Richter e Barbosa (2010), também se referindo ao currículo e a função docente de organização dos espaços, trazem a necessidade de promover experiências com as linguagens e de práticas sociais e culturais.

Barbosa (2009) entende que as práticas sociais são linguagens, nas quais as crianças podem compartilhar sentidos e comunicar significados. Segundo a autora, as atividades da vida cotidiana são os primeiros saberes e conhecimentos introduzidos pelas famílias e estendidos às escolas de Educação Infantil. No contexto coletivo institucional, as vivências se assemelham com o comer, o brincar, realizar a higiene pessoal. No entanto, são realizados a partir das interações próprias do contexto coletivo.

Desse modo, práticas sociais envolvem conhecimentos referentes à alimentação, linguagens, brincadeiras, relações sociais, higiene, movimento e controle do corpo, repouso e outros, os quais devem ocorrer com base em uma Pedagogia própria para bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, os cuidados com o corpo seriam um conteúdo educacional. Além deste, a alimentação, o vestir-se, o descanso, a brincadeira, a exploração, o convívio com os demais são práticas sociais que, precisam ser aprendidas pelas crianças, de acordo com sua cultura, o que os torna conteúdos educacionais para a Educação Infantil (BARBOSA, 2009).

A partir do que é apontado pela autora, muitas vivências referentes às práticas sociais já foram narradas, anteriormente pela pesquisadora, a partir de situações cotidianas observadas nos contextos investigados. Os momentos de

interação e brincadeira, ou seja, a convivência no contexto coletivo, revelaram a exploração, a observação e percepção do outro, a descoberta de objetos, possibilidades de brincadeiras com o outro, com objetos do contexto coletivo, tanto de modo autônomo, quanto a partir da mediação da professora.

Com relação à prática social de alimentação, as observações revelaram diversidades que se apresentaram nos dois contextos investigados. Ambas as turmas tinham momentos específicos para a realização das refeições (lanche e almoço). No entanto, conforme mencionado anteriormente, o Berçário I realizava os momentos de alimentação na sala, sendo este espaço transformado para tal prática social. Mesmo tendo este momento específico, algumas crianças, principalmente as mais novas, recebiam também “mamã” (leite na mamadeira) em diferentes momentos da manhã, de acordo com a necessidade identificada pela professora. Particularidade que se entende como especificidade nas práticas com bebês e crianças pequenas.

Ainda com relação ao Berçário I, observou-se também que, durante o almoço, alguns pratos servidos tinham uma comida mais pastosa, o que denota outra especificidade e cuidado com os bebês. As crianças recebiam a comida na boca, a qual era oferecida por uma das adultas; professora, professora-estagiária ou estagiária. Quadro que, ao final do semestre, começava a mudar, pois Celina (2 anos) já estava se alimentando de modo autônomo.

Já no Berçário II, com o auxílio da professora e das estagiárias, o grupo se organizava e se deslocava até o refeitório. Neste espaço, escolhiam seus lugares e, reunidos, sentavam-se à mesa própria da turma em um momento de socialização (BARBOSA, 2010). Alguns necessitavam de ajuda, outros não. Aos poucos, recebiam o lanche ou o almoço e, a maioria, comia de modo autônomo, exceto quem solicitasse ajuda, o que ocorria em poucos casos. Com relação à comida servida, também se observou diferenças. Se no Berçário I havia comidas mais pastosas para algumas crianças, no Berçário II, a comida servida era igual para todos e, quando solicitado repetição por parte das crianças, a mesma era consultada acerca do que gostaria de comer, sendo sua solicitação respeitada, tanto pela professora, quanto pelas estagiárias.

Acerca da prática social higiene pessoal, os cuidados com as trocas de fraldas e de roupas se apresentaram como uma das especificidades dos contextos observados, já que a faixa etária das crianças requer esta atividade por parte das

educadoras, o que a torna uma prática pedagógica no contexto da Educação Infantil, considerando as necessidades dos bebês e crianças pequenas. Tanto se caracteriza como especificidade que chegou a ser trabalhado metodologicamente pensado e com propósito explícito intencionalmente, por meio de atividades, dentre estas, a brincadeira do banheiro e as trocas de fraldas com as bonecas na turma do Berçário II.

O sono, ou seja, a prática social do descanso, conforme Barbosa (2010), também esteve presente nos dois contextos e, por isso, é entendido como especificidade. De acordo com o que se pode observar, é uma necessidade das crianças e, se na turma do Berçário II ocorria, de modo coletivo, após o almoço, na turma do Berçário I ocorria em diferentes momentos da manhã, a partir da necessidade manifestada pelas crianças, o que evidencia flexibilidade (RICHTER; BARBOSA, 2010). Assim que dormiam, no colo ou no bebê-conforto, estas eram acomodadas nos berços para descansarem. Em ambas as turmas, no momento de descanso após o almoço, como não havia berços para todas as crianças, algumas eram acomodadas nestes e, outras em colchonetes. As salas eram escurecidas e o silêncio era algo característico.

Estas são, portanto, as principais práticas sociais observadas nos contextos investigados neste estudo. Conforme vem sendo tratado, entende-se que as práticas sociais como atividades pedagógicas na Educação Infantil, as quais ocorrem na indissociabilidade da educação e do cuidado (BARBOSA, 2009; 2010; SAYÃO, 2010).

4.3 A especificidade dos professores de bebês e crianças pequenas: as características e as funções docentes de atenção às diferentes linguagens, planejamento, organização dos espaços, mediação das interações e brincadeiras

As concepções que vêm sendo construídas pela pesquisadora, ao longo de seu processo formativo, as quais a levaram a produzir este estudo, somadas às observações e experiências teórico-práticas vivenciadas nesta pesquisa, conduzem ao entendimento de que a professora de bebês e crianças pequenas precisa ser atenta, no sentido de perceber e também, atenciosa no sentido de corresponder aos

desejos e necessidades expressos pelas crianças, por meio de diferentes linguagens, utilizadas em suas formas de comunicar.

Essas linguagens são compreendidas como forma de expressão, de comunicação daquilo que se deseja ou necessita. Estas expressões ocorrem por meio do corpo da criança, seja com gestos, ações, expressões faciais, balbucios, fala, choro, mordida ou outras, o que irá depender da forma de expressão de cada criança e, de acordo também com sua faixa, o que constitui, portanto, as diferentes linguagens dos bebês e crianças pequenas (FARIA; DIAS, 2007; BARBOSA, 2009; OLIVEIRA, 2010; RICHTER; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Estas seriam, portanto, características essenciais para este profissional, na visão da pesquisadora. Gonçalves (2014) contribui para a compreensão da *especificidade docente* nas práticas pedagógicas com os bebês;

Na medida em que agimos com responsividade mediante as formas comunicacionais dos bebês, suas necessidades, atendendo seu chamado – seja corporalmente, com um choro, um bocejo, um sorriso -, informamos para essa criança que seus sentimentos e desejos são considerados. (p. 30).

A partir disso, compreende-se que sua atuação junto às crianças inclui: o planejamento, preparo e organização dos espaços, a receptividade e acolhimento na chegada das crianças, tanto delas, quanto de suas famílias. Nos espaços preparados, intencionalmente, para situações de interação e brincadeiras, mediar explorações e conflitos, possibilitando também que as crianças atuem de modo autônomo, sentindo em sua presença uma referência e também segurança (CORSINO, 2006; BARBOSA, 2010).

Tendo em vista a compreensão das crianças como sujeito social, que precisam ter seu desenvolvimento em sua integralidade garantido, a faixa etária dos bebês e crianças pequenas demanda ações de cuidado indissociadas das práticas de educação, ou seja, as práticas educativas incluem também ações de cuidado; de si, de seu corpo e do outro. Nesse sentido, considerando que os bebês e crianças pequenas têm necessidade de alimentação, higiene corporal e sono e que, para isso, dependem dos adultos, seus educadores, no contexto coletivo institucional, estes profissionais são responsáveis por realizar essas ações junto às crianças em caráter formativo, ou seja, ensinando-as a alimentarem-se, a conhecer seu corpo e

suas necessidades fisiológicas, a cuidar de sua higiene e saúde, a ter momentos de repouso e descanso, bem como a respeitar o espaço e necessidades do outro.

Gonçalves (2014) entende que

[...] ser professora de bebês significa ajudar as crianças ainda tão pequenas a desvendar o mundo, mas principalmente conhecer e descobrir a si mesma: seus desconfortos, seus desejos, seu corpo, sua potencialidade e possibilidades de se expressar ativamente. (p. 31)

Com isso, nós entendemos que, na perspectiva contemporânea em que se compreende a infância e as crianças, práticas de cuidado e educação como conduzir as ações e/ou somente orientar e auxiliar durante as refeições, dar banho, vestir ou ajudar a vestir-se, trocar fraldas, levar ao banheiro, dar mamadeira, acomodar para dormir, dentre outras, compõem as ações profissionais dos professores de bebês e crianças pequenas, as quais requerem formação, em nível superior, no curso de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas [...]

O Pequeno Príncipe

A partir do que foi destacado ao longo do texto, muitas ideias foram tecidas a partir das compreensões construídas com base no referencial teórico trabalhado e do que se observou no campo de pesquisa. Assim, chega-se a alguns entendimentos na perspectiva daquilo a que se propôs investigar, mas também surgem novas inquietações, novas necessidades de investigação científica, as quais não se esgotam neste estudo e requerem a continuidade das pesquisas, pois cada uma delas comporta determinada capacidade de conceitos e abordagens. A partir desse entendimento temos claro que o processo de pesquisa demanda, constantemente, a necessidade de escolhas por parte do pesquisador bem como traz a possibilidade de um encerramento do momento, para apontar alguns resultados a partir dos objetivos traçados para o estudo e, desse modo, apresentar algumas considerações que representam as compreensões construídas.

Assim, entende-se que este momento constitui-se na síntese das principais ideias apresentadas não como forma de elencar verdades absolutas, mas as compreensões construídas com base no olhar embasado na teoria e prática, cuja intenção é contribuir para a qualidade nas práticas educativas com bebês e crianças pequenas, a partir do que se percebeu como especificidades para as mesmas.

Inicialmente, as hipóteses levantadas pela pesquisadora apresentavam a ideia de que as práticas educativas eram construídas com base no que é proposto pelas DCNEI, o que se confirmou em certo sentido uma vez que vários aspectos apontados pela política se fizeram presentes nos contextos observados. Destacamos, dentre estes aspectos a organização dos espaços, embora estes se tornassem escassos pela presença dos berços nas salas e pelo grande número de crianças nas turmas; as brincadeiras; as interações; e o respeito à criança como sujeito capaz de brincar, desejar, aprender, comunicar-se e outros. Foi possível observar e registrar que as crianças agem com autonomia ao se movimentar nos espaços, brincar, interagir com outras crianças e objetos da sala, porém, às vezes, percebeu-se também que, por não perceber a brincadeira ou interação que estava

emergindo, algumas educadoras, principalmente as estagiárias, interrompiam estes momentos tendo em vista o que compreendiam como necessidades advindas das práticas de higiene e alimentação. Tais aspectos confirmam a hipótese de que as crianças tem autonomia, que lhes eram possibilitadas participações nas relações estabelecidas, mas que estas, em alguns momentos, eram interrompidas pelas práticas de cuidado.

Com relação à hipótese de que várias linguagens poderiam ser expressas nos contextos coletivos também houve a confirmação, já que se observou várias formas de expressão por parte das crianças para comunicar necessidades e desejos. Estas, conforme foi sendo apresentado, manifestavam-se de diferentes formas e por meio de expressões produzidas com todo o corpo, ou seja, as crianças, desde bem pequenas, utilizam de diferentes linguagens para se expressar.

Com relação à hipótese de que as especificidades das práticas educativas são produzidas pelos contextos, entende-se que esta se confirma já que nas próprias turmas apresentaram-se especificidades distintas como, por exemplo, com relação às necessidades de sono e alimentação. No entanto, com relação à hipótese de que as especificidades das práticas educativas estão relacionadas às linguagens e às necessidades das crianças, entende-se que as linguagens e necessidades das crianças também se apresentam como especificidades e não, simplesmente, estão relacionadas a estas, como se tinha pensado inicialmente.

Nesse sentido, entende-se como especificidades para as práticas educativas com bebês e crianças pequenas na creche:

- ✓ A organização intencional dos espaços e ambientes feita pelo professor de Educação Infantil de modo a oferecer diferentes possibilidades de exploração, descoberta, interação e brincadeira de forma que a criança possa escolher, com autonomia e na perspectiva de sujeito de seu processo de aprendizagem, o lugar que deseja explorar e o objeto ou pessoa com que interagir;

- ✓ As práticas sociais de alimentação, higiene pessoal e sono, as quais devem ser produzidas/mediadas pelo educador como práticas indissociáveis entre o brincar, o educar e o cuidar;

- ✓ A atuação dos professores de bebês e crianças pequenas que, além de organizar os espaços, possibilitando as brincadeiras e interações, também devem ter atenção às diferentes formas de expressão das crianças para comunicar seus desejos e necessidades, as quais podem ocorrer por meio de gestos, ações,

expressões faciais, choro, balbucios, fala e outros, ou seja, as diferentes linguagens pelas quais expressam, portanto, seus desejos e necessidades.

Esses são expressos pelas crianças por meio de diferentes linguagens, seja como necessidade de interação e comunicação - como o desejo de tocar o colega ou um objeto, para expressar que quer ocupar determinado espaço, ou que tem uma necessidade fisiológica, que está com fome ou sede.

Ainda na perspectiva das especificidades das práticas educativas, entende-se que é de responsabilidade do docente, professor de bebês e crianças pequenas, o planejamento das situações de interação e brincadeira, bem como a organização dos espaços. Então, compreende-se que o planejamento flexível, permitindo a livre ação/atuação das crianças também é uma especificidade do trabalho pedagógico e da docência com bebês a partir do que se constituiu nos contextos observados, bem como a mediação das interações e brincadeiras por parte do professor, sempre que necessário.

Muito se discute com relação à troca de fraldas ou o banho ser ou não tarefa docente nos contextos educacionais institucionalizados. A partir das vivências produzidas neste estudo, quando se compreende os bebês e crianças pequenas como sujeitos em sua integralidade, as possibilidades educativas e de aprendizagem produzidas nestas interações entre crianças e adultos, somadas ao fato de que são necessidades dos bebês e crianças pequenas estarem confortáveis e, de aprendizagem sobre seu corpo, afirma-se que *a troca de fraldas, de roupas, o banho, aprender a ir ao banheiro, a lavar as mãos são práticas pedagógicas e, portanto, fazem parte das funções docentes e servem de base para pensar o currículo na Educação Infantil a partir das necessidades das crianças*. Dito de outra forma, a partir das características específicas das práticas com bebês e crianças bem pequenas, *pode-se afirmar que não existem práticas que não sejam pedagógicas no contexto da educação coletiva nas creches*.

Ao contrário do que se poderia pensar, entende-se que isso não diminui em nada o *status* profissional de quem atua na educação de bebês e crianças pequenas, pois essas atividades surgem em função das necessidades da faixa etária e das suas especificidades enquanto “público” da Educação Infantil. Portanto, entende-se que esta é uma especificidade das práticas educativas na creche.

Tendo em vista as mudanças que vêm ocorrendo na Educação Infantil e a concepção contemporânea de criança e infância, entende-se que essa é uma

necessidade do sujeito que, atualmente, compartilha cada vez mais de espaços coletivos e institucionalizados para além do contexto doméstico. Nesse sentido é que entendemos o contexto institucional compartilhando com as famílias a construção destas aprendizagens, assim como os momentos de alimentação e sono, pois são também necessidades das crianças nesta faixa etária.

Assim, entende-se que a contemporaneidade exige que se compreenda tais mudanças e que, a partir disso, se considere a necessidade de pensar na formação de professores como sujeitos capazes de atuar de acordo com essa perspectiva, a de que são as necessidades das crianças, de suas aprendizagens, explorações e descobertas que compõem os conteúdos da Educação Infantil. Nesse sentido, as questões a que este estudo nos leva é: como contribuir para a formação de professores de bebês e crianças pequenas? O que deve ser conteúdo para a formação docente na Educação Infantil?

Isto porque se compreende que na especificidade das práticas educativas há uma relação entre as especificidades de educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas e as necessidades formativas dos adultos que trabalham/trabalharão com estes sujeitos em espaços coletivos institucionais de Educação Infantil. Tal perspectiva funda-se não só no processo formativo experienciado pela pesquisadora, mas também pelas experiências formativas produzidas durante a pesquisa com as educadoras das crianças.

Também por se compreender que as especificidades das práticas educativas com os bebês e crianças pequenas requerem que o professor seja um *poliglota*²⁵ em Educação, ou seja, que converse em todas as *línguas* para "falar" com a criança, por meio de sua sensibilidade, sua expressividade corporal, gestual, emocional... Outras línguas, portanto. E para ampliar sua base de entendimento da criança e da infância contemporâneas, as quais são muito complexas: que o professor fale com a Psicologia, com a Antropologia, com a Sociologia da Infância, com a História, com a Política, com as Artes, com a Filosofia...

Desse modo, entendemos que o professor precisa ser um *poliglota* tanto para dialogar com diferentes ciências, ao construir sua formação, como para entender o

²⁵ Utilizamos este termo inspiradas em Ardoino (1992), quando trata sobre o paradoxo das Ciências de Educação. In: Cortesão, L; Stoer, Stephen. Investigação-acção e a produção do conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. Rev. Educação, Sociedade e Culturas, nº 7, p. 7-28, 1997. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>>

que as crianças expressam, em que linguagens elas expressam suas necessidades, suas emoções, suas aprendizagens e seus sentimentos; precisamos aprender a usar outras linguagens também e, assim, conseguir correspondê-las. E que podemos fazer isso através do acesso ao conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade, mas também através da ampliação de nossas vivências na relação intensa com as crianças, aprendendo com elas próprias, em suas experiências e vivências cotidianas.

Com isso, entende-se que tais aspectos reforçam a necessidade de formação específica de professores que atuam na educação de bebês e crianças pequenas a fim de que possam compreendê-los em suas diferentes formas de expressão e correspondê-los com propostas intencionais, de situações interativas, as quais permitam às crianças participar e atuar como sujeitos ativos brincando, descobrindo, explorando, (re) inventando, significando. É nesta educação para bebês e crianças pequenas que acreditamos, é isso o que buscamos!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. In: Dossiê infância e Educação Infantil. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/issue/view/88>> Acesso nov. 2013.

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e desafios**. São Paulo: Vozes, 2011.

ALVAREZ J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 135-149.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1981. Cap. 2 (p. 50-68).

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Cap. 6 p. 119-140.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês, 2010. In: BRASIL, MEC. **Consulta pública sobre as orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article> Acesso 11 set. 2014.

_____. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 177-188.

_____. Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares In: BRASIL. MEC.UFRG. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação infantil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso 12 set. 2014.

BARBOSA, P. A. **O berçário como contexto das DCNEI nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria – RS.** 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. **O cotidiano na Educação Infantil.** Boletim 23, 2006. Disponível em: <<http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf>> Acesso 21 set. 2014. (p. 46-54).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano nacional da Educação (PNE-2011-2020).** Projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL nº 8.035. Organização Marcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília: Edições Câmara, 2011. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf> Acesso 05 dez. 2013.

_____. Constituição Federal de 1988. Art. 208. In: **Vade Mecum.** São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas. **Proinfância.** Apresentação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>> Acesso dez. 2013.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820> > Acesso 30 jul. 2014.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara da educação básica. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content > Acesso 01 ago. 2014.

_____. MEC. Secretaria de Educação a distância. **Salto para o futuro. Educação de crianças em creches.** Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educricancascreches.pdf> > Acesso 20 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 22/1998 homologado.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf> Acesso: dez. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso: dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Ministério da Educação. **FUNDEB**. Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12327&Itemid=669> Acesso: dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 006 de 24 de abril de 2007**. “Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional...”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf.pdf> Acesso dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf> Acesso 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf> Acesso: dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> Acesso: dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Vol. I. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso: dez. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos. **Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993.** “Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm> Acesso 29 ago. 2014

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional nº 53, de dezembro de 2006.** “Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal...”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em 12 nov. 2013

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos. **Lei 11.274.** “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394...”. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso 08 abr. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** “Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009...” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso dez. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em abr. 2015.

_____. Presidência da República. **Plano Nacional da Educação.** Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso 05 mai. 2013.

_____. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 1.056, de 11 de fevereiro de 1994.** “Regulamenta a Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993, e estabelece a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo para execução do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, e dá outras providências”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D1056.htm> Acesso em 29 ago. 2014.

BRECHET, B. Introdução. In: **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Vários autores. São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 2-8.
CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6. Ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44p.

CASTRO, L. R. de. BESSET, V. L. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, L. R. de. BESSET, V. L. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ, 2008. p. 1-30.
Disponível em: <<http://www.brunabenvegnu.com/pesquisa-intervcao.pdf>> Acesso 27 jul. 2014.

_____. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R. de.; BESSET, V. L. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ, 2008. p. 1-30. Disponível em: <<http://www.brunabenvegnu.com/pesquisa-intervcao.pdf>> Acesso 27 jul. 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CORREA, A. N. **Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário**. 2013. 227 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CORSINO, P. Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: BRASIL. **O cotidiano na Educação Infantil**. Boletim 23, 2006. Disponível em: <<http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf>> Acesso 21 set. 2014. p. 28-45.

_____. Proposta Pedagógica: O cotidiano na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a distância. **O cotidiano na Educação Infantil**. Boletim 23, 2006. Disponível em: <<http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf>> Acesso 21 set. 2014. p. 3-13.

CORTESÃO, L; STOER, S. Investigação-acção e a produção do conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. **Rev. Educação, Sociedade e Culturas**, n. 7, p. 7-28, 1997. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>>. Acesso jul. 2015.

DEHELAN, E.; SZREDI, L.; TARDOS, A. A integração das regras de vida através da atitude dos educadores. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 57- 66.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de Metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa**, v. 3, n. 125, p. 161-179, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>> Acesso 29 jul. 2014.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. Aspectos gerais. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 21-35.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. 1º ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

FARIA, A. L. G. de. **Apresentação**. In: Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. São Paulo: autores associados, 2011, p. 13-17.

_____; DEMARTINI, Z. de B. F; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FARIA, V. L. B.; DIAS, F. R. T. S. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre, 2007.

FLORES, M. L. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. In: Dossiê infância e Educação Infantil. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/88>> Acesso nov. 2013.

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

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 168-187.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Santa Catarina: Argos, 2012.

GARDNER, H. Prefácio: Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. IX-XVI.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
GODOI, E. G; SILVA, M. R. P. **“Achadouros de infância”**: problematizando a relação entre adultos e crianças na educação infantil. In: Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. São Paulo: autores associados, 2011, p. 129-151.

GONÇALVES, F. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GUIMARÃES, D. de O. Educação infantil: espaços e experiências. IN: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a distância. **O cotidiano na Educação Infantil**. Boletim 23, 2006. Disponível em: <<http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf>> Acesso 21 set. 2014. p. 68-78.

_____. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papyrus, 1994.

KASTRUP, V. BARROS, R. B. de. Movimentos – funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 76 - 91.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 32-51.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais**. I Seminário Nacional: currículo em movimento – Pesquisas atuais, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Fran/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida.pdf> Acesso 20 set. 2014

_____. OLIVEIRA-FORMOSINHO. Prefácio. In: **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-20.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de pesquisa, n.116, p. 41-59, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>> Acesso 29 jul. 2014.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: mediação, 2010.

LIMA, G. E. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos**. 2010. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LUCK, H. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 59-104.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvendar o mundo. Disponível em:
<<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/vygotsky%20e%20o%20papel%20das%20interacoes%20sociais%20na%20sala%20de%20aula....pdf>> Acesso em 01 out. 2014.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 24. ed. 1994.

MORETTI, N. M.; SILVA, N. A. da. Brincar na Educação Infantil: transgressões e rebeldias. In: Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. São Paulo: autores associados, 2011, p. 35-58.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais, 2010. In: BRASIL, MEC. **Consulta pública sobre as orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article> Acesso 24 Ago. 2014

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In: TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO; JULIA DE OLIVEIRA-FORMOSINHO. **Em busca da Pedagogia da Infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-216.

_____. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 17-31.

PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Revista Estudos e pesquisas em Psicologia**, n. 1, p. 85-102. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf>> Acesso 15 jul. 2014.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. de F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 51-58.

PORTUGAL, F. T. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In: CASTRO, L. R. de. BESSET, V. L. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa / FAPERJ, 2008. p. 1-30. Disponível em: <<http://www.brunabenvegnu.com/pesquisa-intervencao.pdf>> Acesso 27 jul. 2014.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: Dossiê infância e Educação Infantil. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/88>> Acesso nov. 2013.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 114-122.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt> Acesso 14 jul. 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-70.

SANTA MARIA. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Secretaria de Município da Educação. **EMEI – Núcleo de Educação Infantil CAIC - “Luizinho de Grandi”**. Projeto Político Pedagógico, 2013.

_____. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Secretaria de Município da Educação. **EMEI – Núcleo de Educação Infantil CAIC - “Luizinho de Grandi”**. Plano de Estudos Educação Infantil, 2011. In: Projeto Político Pedagógico, 2013.

SAYÃO, D. T. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. In: Dossiê infância e Educação Infantil. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p.69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/88>> Acesso nov. 2013.

SILVA, L. L. da. **Prefácio – entre estágios, diários de campo, leituras**. In. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. São Paulo: autores associados, 2011.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 33-46.

TOMAZZETTI, C, M; LOFFLER, D; PENTEADO, F, R; MOREIRA, J, C; BELING, V, J. Especificidades da educação infantil na política educacional brasileira: desafios, limites e possibilidades para a formação docente e atualidades. **Anais**. I Encontro Latino Americano de Professores de Política Educativa e II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, julho, 2015. Guarulhos, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1º ed., 2010. Cap. 5. p. 116-175.

VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VINCZE, M. Atividades em comum em um grupo de crianças de até 2 anos e meio. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 67-78.

WELLER, W.; PFAFF N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

WINTERHALTER, D. F. **A Gestão da Educação Infantil para a criança de zero a três anos no município de Santa Maria - RS.** 2014. 114 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Pesquisa de “Estado do Conhecimento” sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto das creches: um levantamento de produções atuais

Gamboa (2012) afirma que o bom pesquisador, antes mesmo de elaborar seu projeto, precisa ler outras pesquisas a fim de identificar os principais elementos, métodos, estratégias, pressupostos e estruturas utilizados pelos autores. Nesse sentido, realizou-se a busca no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, nas edições 32º; 33º; 34º; 35º e 36º. O recorte referente ao número de edições foi definido em função de que a 32º Reunião da ANPED ocorreu no ano de 2009, mesmo período de publicação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.

A pesquisa ocorreu com artigos publicados no “GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos” e, “GT 12 – Currículo”, a partir das palavras-chave: creche; cuidado e educação; linguagem; bebês, crianças pequenas e Educação Infantil. O primeiro item analisado foi o título dos artigos, no qual deveria constar, pelo menos, uma das palavras-chave, o que não foi encontrado no GT12. A seguir, passava-se à leitura do resumo. Neste processo da análise, foram considerados, além da abordagem dos conceitos indicados nas palavras-chaves, também o referencial teórico e a abordagem metodológica empregada.

Assim, aqueles que se aproximaram deste estudo, em algum(ns) do(s) item(ns) mencionados, foram selecionados. Nesta busca, pode-se observar que, desde 2009, período da primeira edição pesquisada, houve o crescimento das produções teóricas referentes às palavras-chave definidas. No entanto, ressalta-se a plena consciência de que tal busca, considerando o repositório investigado, bem como o período que a direcionou, não esgotam o contato com o conhecimento produzido no que se refere às pesquisas na área.

Desse modo, seguiram-se os esforços em ampliar o acesso às outras investigações científicas no formato de dissertações e teses. Para tanto, não foi definido um local específico de busca, mas, consideradas indicações de leitura que se justificam por referenciais teóricos e metodológicos comuns ao que se pretende utilizar, o que torna tais produções interessantes fontes de inspiração.

Pesquisa de "Estado do conhecimento"	Título da obra	Autores, instituição
Artigos ANPED		
GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos		
32° Reunião (2009)	Infância sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche	Denize Silva Araujo – UCG
33° Reunião (2010)	Cuidado ou educação ? A prática educativas nas creches comunitárias de Curitiba	Elisabet Ristow Nascimento – UTP; Ademir Valdir dos Santos – UTP
	Infância, experiência, linguagem e brinquedo	Gladys Q. de Roure – PUC – Goiás
34° Reunião (2011)	O que as crianças pequenas fazem na creche ? As famílias respondem	Leticia Veiga Casanova – UNIVALI
	Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês	Luciane Pandini Samiano – UFRGS; Carla Karnoppi Vasques – UFRGS
	Infância e educação infantil : o grupo de crianças e suas ações em contexto coletivo escolar	Renata Provetti Weffort – PUC
	A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil : brincar, ler e escrever	Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG
	Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês : o que "dizem" as crianças?	Tacyana Karla Gomes Ramos – UFS
	O lugar da creche na Educação Infantil	Gabriela Barreto da Silva Scramingnon – UNIRIO
	Direito das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas	Sandra Regina Simões Richter – UNISC; Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS
35° Reunião (2012)	Meninos entre meninos num contexto de Educação Infantil : um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas	Márcia Buss – Simão – NUPEIN – UFSC
	Quais as fontes de saberes das professoras de bebês ?	Ana Paula Rudolf Dagnoni – UNIVALI
	A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de Educação Infantil	Renata da Costa Maynard – UFAL; Lenira Haddad - UFAL
	A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de- conta de crianças ribeirinhas	Sonia Regina dos Santos Teixeira – UFPA
	As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	Tacyana Karla Gomes Ramos – UFS
	Você não tem motivo pra chorar – conversas sobre o choro das crianças nas creches	Núbia Aparecida Schaper Santos – UERJ
36° Reunião (2013)	Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na Educação infantil ?	Lucilaine Maria da Silva Reis – UFF
	A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da Educação Infantil	Joselma Salazar de Castro – UFSC

	Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância	Gabriela Guarnieri de Campos Tebet – UFSCar; Anete Abramowicz – UFSCar
	As relações sociais dos bebês na creche : um estudo numa perspectiva sociológica	Angela Maria Scalabrin Coutinho – UFPR
	Infância e linguagem : educar os começos	Simone Berle – UNISC
GT 12 – Currículo	A busca foi realizada nas mesmas edições do evento, no sentido de encontrar alguma referência às propostas curriculares para creche, crianças pequenas ou bebês. Porém, neste GT, não foi encontrado nenhum resumo que correspondesse às palavras-chave propostas.	
Dissertações		
2013	“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva.	Paulo Sergio Fochi – UFRGS
2013	O berçário como contexto das DCNEI nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês : um estudo em uma EMEI de Santa Maria – RS	Priscila Arruda Barbosa – UFSM
Teses		
2008 (Tese) 2011 (Livro)	Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética	Daniela Guimarães – PUC – Rio
2010	Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas : produzindo cenários para a formação de pedagogos	Graziela Escandiel de Lima – PUC – RS
2013	Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário	Aruna Noal Corrêa – UFRGS

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de “Estado do Conhecimento” realizada nos sites das reuniões da ANPED, bem como a partir de indicações de leitura em teses e dissertações publicadas recentemente.

Apêndice B – Termo de Confidencialidade - TC**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

Autora: Diolinda Franciele Winterhalter

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Centro de Educação – CE. 3º andar, sala 3334b, armário numerado e de acesso restrito.

Telefone para contato: Pesquisadora - (55) 99710639; Orientanda - (55) 91539512 ou (55) 96444985

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI CAIC – Núcleo Infantil Luizinho de Grandi.

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados na EMEI CAIC – Núcleo Infantil Luizinho de Grandi, através de anotações em diário de campo da pesquisadora, fotografias e filmagens. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas exclusivamente para execução do presente projeto e, em atividades de estudo decorrentes do mesmo, sendo divulgadas somente de forma anônima, em eventos científicos relevantes da área da Educação e, portanto, utilizadas com finalidade formativa. As informações serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3334B - 97105-900 - Santa Maria – RS, no computador fixo e no armário da referida pesquisadora, com acesso restrito, por período de cinco anos e sob a responsabilidade da Profa. Pesquisadora Cleonice Maria Tomazzetti. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em...../...../....., com o número do CAAE

Santa Maria, de julho de 2014.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Pais/responsáveis pelas crianças

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO²⁶

Título do projeto: As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

Autora: Diolinda Franciele Winterhalter

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG. Centro de Educação – CE.

Telefone para contato: (55) 91539512; (55) 96444985; (55) 99710639

Pesquisadores participantes: Diolinda Franciele Winterhalter e Cleonice Maria Tomazzetti

Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se vai autorizar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar autorizar a participação de seu/sua filho(a) em participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa que se pretende desenvolver tem como objetivo geral compreender as especificidades das práticas educativas com crianças em idade de creche, a partir do que elas expressam através de diferentes linguagens e, tendo em vista os apontamentos da política educacional Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, enquanto proposta curricular. Para tanto, a partir dos objetivos específicos de: observar modos de interação cotidianos desenvolvidos entre educadores e crianças, crianças e o ambiente coletivo, crianças e crianças de zero a três anos de idade na Escola Municipal de Educação Infantil CAIC – Núcleo Infantil Luizinho de Grandi; analisar práticas educativas desenvolvidas com crianças em idade de creche na Escola Municipal de Educação Infantil CAIC - Núcleo Infantil Luizinho de Grandi; identificar especificidades para as práticas educativas, na Educação Infantil, conforme as necessidades expressadas pelas crianças de zero a três anos de idade - visa-se coletar dados que permitam a análise e compreensão por parte da pesquisadora acerca das temáticas envolvidas no estudo – Prática pedagógicas com crianças pequenas, currículo, linguagem, qualidade na Educação Infantil.

Tal procedimento de coleta será estruturado a partir da inserção da pesquisadora autora no campo de pesquisa - Escola Municipal de Educação Infantil CAIC – Núcleo Infantil Luizinho de Grandi. Durante o processo investigativo, que se baseia nas propostas da pesquisa participante e da pesquisa-intervenção, a pesquisadora fará uso de diário de campo, no qual serão registradas percepções e impressões, de modo escrito, acerca das vivências observadas no contexto analisado. Somado a este procedimento, serão tiradas fotografias e também, realizadas filmagens a fim de registrar a sequência das ações desenvolvidas pelos sujeitos, adultos e crianças, pois assim, entende-se que será possível evidenciar o que se passa no contexto investigado captando o movimento das crianças com maior clareza e riqueza de detalhes, nas cenas e falas vindas dos sujeitos da pesquisa, o que se entende como necessário para uma completa construção e análise dos dados para que se possa compreender as especificidades das práticas educativas na creche. Assim, serão feitas gravações em áudio e vídeo e, o que for registrado poderá ser utilizado no estudo, bem como compor o material resultante do mesmo em termos de publicação científica.

²⁶ Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

Em relação aos riscos, entende-se que a presença da pesquisadora e o uso dos equipamentos de registro, como a filmadora podem oferecer riscos relativos à integridade social dos sujeitos com prováveis alterações de comportamento em função de um possível estranhamento inicial da presença da pesquisadora por parte das crianças pequenas. Porém, a pesquisadora se compromete a realizar uma aproximação com as crianças de modo a apresentar sua intenção ao inserir-se no contexto de investigação, bem como interferir o mínimo possível, neste momento inicial, nas ações para não modificar as vivências do grupo, mas ao contrário, somente registrar o que se passa e, desse modo, reduzir o risco de desconforto. Com relação aos equipamentos de filmagem, serão manuseados pela pesquisadora, bem como será tomado o cuidado para que sejam posicionados em local que não cause nenhum dano ou ofereça riscos de prejuízos ou lesões. Também serão tomadas precauções para que não haja desconforto por parte dos sujeitos em relação à captação de imagens, minimizado pela fixação da filmadora em pontos estratégicos, os quais permitam registrar os fatos sem alterá-los ou causar mudanças no espaço. Embora também possam ser captadas imagens pelo manuseio da pesquisadora, dependendo das interações produzidas no grupo.

Como benefícios decorrentes da participação nesta pesquisa, destacam-se as contribuições que este estudo poderá trazer para a qualificação da Educação Infantil, uma vez que, ao viabilizar a análise do contexto coletivo vivenciado por adultos e crianças permitirá um aprofundamento reflexivo-teórico-prático acerca das especificidades do trabalho desenvolvido junto às crianças e as questões propostas pelas políticas educacionais orientadoras do trabalho pedagógico. Durante todo o processo investigativo, a pesquisadora autora e a professora responsável pela turma estarão comprometidas em diálogos reflexivos embasados tanto no que foi coletado no cotidiano, quanto no que propõem os referenciais teóricos e a legislação. Sendo assim, ao final deste estudo, terá sido construído um relatório, no formato de dissertação, acerca das especificidades das práticas educativas na creche, o qual poderá servir de referencial para futuros estudos e aprofundamentos científicos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora estará inserida nas turmas de Berçário I e Berçário II para a realização de observações participantes com registros de anotações, fotografias e filmagens. Tendo em vista que a abordagem utilizada será a pesquisa-intervenção, serão realizadas em momentos posteriores às coletas das imagens, problematizações de cenas cotidianas capturadas a fim de construir um diálogo formativo, conjuntamente às professoras responsáveis pelas turmas. A partir deste momento, poderá também a pesquisadora, como forma de intervir no contexto pesquisado e, de acordo com a metodologia investigativa adotada na pesquisa-intervenção, desenvolver propostas de atividades como parte da construção e análise dos dados e, no processo investigativo como um todo.

No sentido de participação e envolvimento na pesquisa, garante-se que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. É ainda informado que se você concordar que seu/sua filho(a) participe do estudo, seus nomes serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente a pesquisadora, a profa. responsável, o Comitê de Ética independente terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Conforme está previsto em cronograma, o período deste estudo começará no segundo semestre de 2014 e se estenderá até metade do primeiro semestre 2015. Assim, o período de sua participação corresponde ao mesmo de duração da pesquisa com a finalização prevista para julho de 2015.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito – pais das crianças

Eu, _____, abaixo assinado, concordo que meu/minha filho (a) _____ participe do estudo **“As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?”**, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com a pesquisadora Diolinda Franciele Winterhalter sobre a minha decisão de autorizar a participação de meu/ minha filho (a) nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação de meu filho (a) é isenta de despesas. Concordo voluntariamente que meu/minha filho (a) participe deste estudo e, poderei retirar o meu consentimento a sem penalidades ou prejuízo.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, ____ de _____ de 20 ____.

Pesquisador responsável

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

Autora: Diolinda Franciele Winterhalter

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Centro de Educação – CE.

Telefone para contato: (55) 91539512; (55) 96444985; (55) 99710639

Pesquisadores participantes: Diolinda Franciele Winterhalter e Cleonice Maria Tomazzetti

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa que se pretende desenvolver tem como objetivo geral compreender as especificidades das práticas educativas com crianças em idade de creche, a partir do que elas expressam através de diferentes linguagens e, tendo em vista os apontamentos da política educacional Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, enquanto proposta curricular. Para tanto, temos como objetivos específicos: observar modos de interação cotidianos desenvolvidos entre educadores e crianças, entre as crianças e o ambiente coletivo, das crianças entre si na Escola Municipal de Educação Infantil CAIC – Núcleo Infantil Luizinho de Grandi; analisar práticas educativas desenvolvidas com crianças em idade de creche na Escola Municipal de Educação Infantil CAIC - Núcleo Infantil Luizinho de Grandi; identificar especificidades para as práticas educativas na Educação Infantil conforme as necessidades expressas pelas crianças de zero a três anos de idade.

Tal procedimento de coleta será estruturado a partir da inserção da pesquisadora autora no campo de pesquisa - Escola Municipal de Educação Infantil CAIC – Núcleo Infantil Luizinho de Grandi. Durante o processo investigativo, que se baseia nas propostas da pesquisa participante e da pesquisa-intervenção, a pesquisadora fará uso de diário de campo, no qual serão registradas percepções e impressões, de modo escrito, acerca das vivências observadas no contexto analisado. Somado a este procedimento, serão tiradas fotografias e também, realizadas filmagens a fim de registrar a sequência das ações desenvolvidas pelos sujeitos, adultos e crianças, pois assim, entende-se que será possível evidenciar o que se passa no contexto investigado captando o movimento das crianças com maior clareza e riqueza de detalhes, nas cenas e falas vindas dos sujeitos da pesquisa, o que se entende como necessário para uma completa construção e análise dos dados para que se possa compreender as especificidades das práticas educativas na creche. Assim, serão feitas gravações em áudio e vídeo e, o que for registrado poderá ser utilizado no estudo, bem como compor o material resultante do mesmo em termos de publicação científica.

Em relação aos riscos, entende-se que a presença da pesquisadora e o uso dos equipamentos de registro, como a filmadora podem oferecer riscos relativos à integridade social dos sujeitos com prováveis alterações de comportamento em função de um possível estranhamento inicial da presença da pesquisadora por parte das crianças pequenas. Porém, a pesquisadora se compromete a realizar uma aproximação com as crianças de modo a apresentar sua intenção ao inserir-se no contexto de investigação, bem como interferir o mínimo possível, neste momento inicial, nas ações para não modificar as vivências do grupo, mas ao contrário, somente registrar o que se passa e, desse modo, reduzir o risco de desconforto. Com relação aos equipamentos de filmagem, serão manuseados pela pesquisadora, bem como será tomado o cuidado para que seja posicionado em local que não cause nenhum dano ou ofereça riscos de prejuízos ou lesões. Também serão tomadas precauções para que não haja desconforto por parte dos sujeitos em relação à captação de imagens, minimizado pela fixação da filmadora em pontos estratégicos, os quais permitam registrar

os fatos sem alterá-los ou causar mudanças no espaço. Embora também possam ser captadas imagens pelo manuseio da pesquisadora, dependendo das interações produzidas no grupo.

Como benefícios decorrentes da participação nesta pesquisa, destacam-se as contribuições que este estudo poderá trazer para a qualificação da Educação Infantil, uma vez que, ao viabilizar a análise do contexto coletivo vivenciado por adultos e crianças permitirá um aprofundamento reflexivo-teórico-prático acerca das especificidades do trabalho desenvolvido junto às crianças e as questões propostas pelas políticas educacionais orientadoras do trabalho pedagógico. Durante todo o processo investigativo, a pesquisadora autora e a professora responsável pela turma estarão comprometidas em diálogos reflexivos embasados tanto no que foi coletado no cotidiano, quanto no que propõem os referenciais teóricos e a legislação. Sendo assim, ao final deste estudo, terá sido construído um relatório, no formato de dissertação, acerca das especificidades das práticas educativas na creche, o qual poderá servir de referencial para futuros estudos e aprofundamentos científicos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora estará inserida nas turmas de Berçário I e Berçário II para a realização de observações participantes com registros de anotações, fotografias e filmagens. Tendo em vista que a abordagem utilizada será a pesquisa-intervenção, serão realizadas em momentos posteriores às coletas das imagens, problematizações de cenas cotidianas capturadas a fim de construir um diálogo formativo, conjuntamente às professoras responsáveis pelas turmas. A partir deste momento, poderá também a pesquisadora, como forma de intervir no contexto pesquisado e, de acordo com a metodologia investigativa adotada na pesquisa-intervenção, desenvolver propostas de atividades como parte da construção e análise e, no processo investigativo como um todo.

No sentido de participação e envolvimento na pesquisa, garante-se que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Informo que se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente a pesquisadora, a profa. responsável, o Comitê de Ética independente terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Conforme está previsto em cronograma, o período deste estudo começará no segundo semestre de 2014 e se estenderá até metade do primeiro semestre 2015. Assim, o período de sua participação corresponde ao mesmo de duração da pesquisa com a finalização prevista para julho de 2015.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito – **professora responsável pela turma.**

Eu, _____, abaixo assinada, concordo em participar do estudo “**As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?**”, como sujeito. Fui suficientemente informada a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com a pesquisadora Diolinda Franciele Winterhalter sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento sem penalidades ou prejuízo.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria _____, de _____ de 20____

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep