



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

FERNANDA GONÇALVES

**A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO
CONTEXTO DA CRECHE: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA RECENTE**

Florianópolis, 2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

FERNANDA GONÇALVES

**A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO
CONTEXTO DA CRECHE: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA RECENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa *Educação e Infância*. Orientadora: Professora Dra. Eloisa Acires Candal Rocha

Florianópolis, 2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gonçalves, Fernanda

A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da
creche : Uma análise da produção científica recente /
Fernanda Gonçalves ; orientadora, Dra. Eloisa Acires Candal
Rocha - Florianópolis, SC, 2014.

202 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. educação infantil. 3. produção científica;
bebês. 4. crianças pequenas. 5. docência. I. Rocha, Dra.
Eloisa Acires Candal . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

FERNANDA GONÇALVES

**A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO
CONTEXTO DA CRECHE: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA RECENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de pesquisa Educação e Infância, Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Aprovada pela Banca Examinadora em __ Outubro de 2014:

Dra. Eloisa Alicres Candal Rocha
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientadora

Dra. Márcia Buss-Simão
Universidade do Sul de Santa Catarina
Co-orientadora

Prof^ª. Angela Maria Scalabrin Coutinho
Universidade Federal do Paraná
Membro

Prof^ª. Dra. Kátia Adair Agostinho
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro

Prof.^a. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Membro

Prof. Dr. João Josué da Silva Filho
Universidade Federal de Santa Catarina
Suplente

A todos que se fizeram presente nesse sonho.

AGRADECIMENTOS

Nesta trajetória de escrita e de vida, tenho muitas pessoas especiais a quem gostaria de agradecer. Primeiramente aos meus pais, Fernando e Dilva, pelo apoio, por todos os abraços de incentivo, por todo carinho e principalmente por terem me ensinado o sentido do amor. Dedico todas as minhas conquistas a vocês.

À minha irmã Gisele, parceira de vida e, por sorte, de trajetória acadêmica. Esteve ao meu lado desde o primeiro dia de aula na Graduação de Pedagogia, e eu estive ao seu, desde o seu primeiro dia de vida. Obrigada pelo apoio, amizade e por me encorajar sempre que preciso. É a “metade de mim”.

Ao meu amor Gustavo, que dentre todos que me auxiliaram nesse processo, foi indispensável, me apoiando com tanto carinho e amor, sendo compreensível com todas as demandas. É a pessoa que presenciou – e com que dividi – todas minhas alegrias e angústias, quem acreditou nos meus sonhos, meu grande parceiro de todos os momentos.

À toda minha família, obrigada pelas palavras de carinho, que tanto me impulsionaram nesse processo. Em especial, às minhas primas e primos, pela amizade, ternura e apoio.

A todos os meus amigos, que são muito importantes na minha vida. Obrigada por existirem.

Às preciosas amigas que fiz neste percurso, aos meus queridos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC), pelas profícuas discussões que enriqueceram minha formação.

A minha mais profunda gratidão às queridas e especiais professoras que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal, minha orientadora Eloisa Acires Candal Rocha, pelo carinho com que compartilhou seus conhecimentos e por toda atenção que dedicou a mim. E minha estimada co-orientadora Márcia Buss Simão, por me acolher, pelas primorosas orientações, pelas conversas que tanto me motivaram. Pelo carinho e sensibilidade com que me orientou em todo esse percurso, por toda dedicação que teve à minha pesquisa. Não existem palavras para expressar a importância de vocês na minha formação e na minha vida. As duas professoras serei eternamente grata.

Às professoras que tão carinhosamente aceitaram fazer parte da banca: Angela Coutinho, Kátia Agostinho, Maria Carmen Silveira Barbosa e o Professor João Josué da S. Filho, tão especiais e importantes na minha trajetória. Obrigada por fazerem parte desse momento especial.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação deste Centro, em especial à Professora Maria Isabel Batista Serrão, Professor João Josué da Silva Filho e Professora Maria das Dores Daros, que em suas disciplinas me ajudaram a refletir sobre o processo da pesquisa.

Aos professores que participaram da minha formação no Curso de Pedagogia da UFSC, sobretudo, aos professores da Habilitação em Educação Infantil, que tanto me mobilizaram e inspiraram a participar do processo de seleção de mestrado. Em especial, Professor Adilson De Angelo, Professoras Angela Coutinho, Kátia Agostinho e Eliane Debus, agradeço pelas ricas discussões que fizeram apaixonar-me ainda mais pela Educação.

Por fim, às pesquisadoras/autoras das dissertações que fizeram parte desse estudo, sem as quais não seria possível realizá-lo.

Meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram com o meu processo de formação.

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes (Manoel de Barros).

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve como objetivo aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir da produção científica brasileira, cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2008 a 2011. Para tanto, utilizou-se como referenciais teóricos autores da Educação Infantil, como Tristão (2006), Guimarães (2008), Schmitt (2008), Coutinho (2010), Barbosa (2010), entre outros, cujas contribuições ajudam a pensar as relações educativas que envolvem a educação dos bebês e crianças pequenas. Realizou-se, deste modo um mapeamento da produção nacional que tinham como foco de preocupação a educação das crianças de zero a três anos no contexto da educação infantil, totalizando 48 trabalhos, dos quais 13 constituíram o *corpus* definitivo analisado. Como referência metodológica optou-se pela Análise de Discurso Textualmente Orientada de Norman Fairclough (2001), que concebe o discurso como manifestação dos modos particulares de uso da linguagem e manifestação social, compreendido enquanto aquele que não somente reflete ou representa entidades e relações sociais, mas constitui e constrói os discursos e os modos de posicionamento dos sujeitos. A partir do *corpus* analisado, emergiram as seguintes categorias de análise: 1) *Estudos sobre a especificidade docente*; 2) *Estudos sobre as práticas pedagógicas*; 3) *Estudos sobre o desenvolvimento infantil*; 4) *Estudos sobre a função social da creche e relações com a família*. Na categoria *estudos sobre a especificidade docente*, os dados reafirmam que ser professora de bebês possui especificidades próprias para essa faixa etária, que se caracteriza principalmente pelas ações que envolvem os momentos de alimentação, higiene e sono, entre outros, que constituem as dimensões educativas, logo, a docência é marcada pelas relações, pelo compartilhamento de experiências. No âmbito da categoria *estudos sobre as práticas pedagógicas* emergem indicativos para a própria prática pedagógica, sobretudo, elementos que assinalam e reafirmam a potencialidade dos bebês, chamando atenção para a importância do esforço dos pesquisadores em buscar compreender e legitimar seus pontos de vistas, considerando as suas múltiplas linguagens: o corpo, o choro, o sorriso, o balbúcio, olhares, etc. Já na categoria *estudos sobre o desenvolvimento infantil* é significativo a grande predominância de pesquisas, ainda que de distintas perspectivas teóricas, que se dedicaram a estudar aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças de zero a três anos, se

comparado aos estudos que tenham como foco de preocupação a própria prática pedagógica. Referente aos *estudos sobre a função social da creche e relação com as famílias*, todas as pesquisas reafirmam a importância das relações estabelecidas entre as famílias e a creche, atribuindo à creche a responsabilidade de revelar para as famílias sua ação fundamentada numa intencionalidade pedagógica. Como resultado da pesquisa pode-se destacar a organização dos tempos e espaços como dos elementos centrais que caracterizam a especificidade docente com essa faixa etária. Por fim, emergiu com grande evidência dentre as dissertações analisadas, perspectivas de pesquisas as quais assumem um posicionamento metodológico que buscam se aproximar dos pontos de vistas das crianças, considerando-as partícipes legítimas da pesquisa.

Palavras-chave: educação infantil; produção científica; bebês; crianças pequenas; docência.

ABSTRACT

This research aimed at deepening the studies on pedagogical practices with children within 0-3 years old, in order to analyze the indicative for teaching babies/ little children, based on the Brazilian scientific literature, registered in CAPES database of thesis and dissertations from 2008 to 2011. Therefore, it was used as theoretical reference authors of Child Education, such as Tristão (2006), Guimarães (2008), Schmitt (2008), Coutinho (2010), Barbosa (2010), among others, whose contributions help to think educational relations involving the education of babies and children. This way, a mapping of national production was done focusing on the education of children between zero and three years old in the context of Child Education. There were a total of 48 papers of which 13 constituted the final corpus for the proposed analysis. The methodological reference was based on Norman Fairclough's Textually Oriented Discourse Analysis (2001), which conceives the discourse as a manifestation of particular modes of language use and social manifestation, understood as one who not only reflects or represents social entities and relations, but also constitutes and constructs discourses and the subject's ways of positioning. From the *corpus* analysis, the following categories of analysis emerged: 1) *Studies on teacher specificity*; 2) *Studies on the pedagogical practices*; 3) *Studies on child development*; 4) *Studies on the social role of daycares and the relationship with the family*. As a result of this research it is possible to highlight the organization of time and space as the central elements that characterize the teaching specificity within this age group. In the category *studies on teacher specificity*, the researches indicate the fundamental importance of pedagogical documentation, especially for a planning which involves all specificities of working with children between zero and three years old. In the category field *studies on pedagogical practices* there are indicatives for the pedagogical practice itself, especially the elements that mark and reassure the potential of babies, pointing out the importance of the researchers' effort on trying to understand and legitimize their views, considering the multiple languages: the body, the crying, the smiling, the babbling, the looks, etc. In the category of *child development studies* most researches, even if from different theoretical perspectives, focused on studying the development aspects of children from zero to three years old, rather than focusing on studies that center on the pedagogical practice itself. Concerning to the *studies about the social role of daycares and the relation with the families*, all researches reassure the importance of the

relationship between families and daycare and assign to the daycares the responsibility of revealing to the families their actions, which are based on a pedagogical intentionality. Finally, considering the analyzed dissertations, it's necessary to point out the researches perspectives that assume a methodological positioning in order to approach the children's points of view, considering them as legitimate participants in the research.

Keywords: child education; scientific production; babies; little children; teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Palavras-chave utilizadas nas buscas por combinações.....	49
Tabela 2: Total de teses e dissertações selecionadas por ano.....	49
Tabela 3: Trabalhos selecionados por número de dissertações e teses.	50
Tabela 4: Grupos e linhas de pesquisas dos orientadores.....	52
Tabela 5: Dissertações selecionadas para o corpus de análise por instituição	59
Tabela 6: Estudos sobre a especificidade da docência	71
Tabela 7: Estudos sobre práticas pedagógicas 85800000000-3 79640270200-9 30442212400-3 01162014117-0	71
Tabela 8: Estudos sobre o desenvolvimento infantil	72
Tabela 9: Estudos sobre a função social e relações com a família	72

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FORPREI	Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Formação de Professores
GEPSI	Grupo de Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisa de Educação na Pequena Infância
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP/Araraquara	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campos Araraquara
UNESP/Pr. Prudente	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campos Presidente Prudente
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	32
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	33
1.2.1 Objetivos específicos	33
2 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ESPECIFICIDADES DE UMA ÁREA	37
2.1 BREVE REFLEXÃO ACERCA DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	39
2.1.1 Pesquisa em Educação Infantil: constituição de um campo científico	41
2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	46
2.2.1 O levantamento no banco da CAPES.....	47
2.2.2 A escolha do <i>corpus de análise</i>.....	50
2.2.3 Situando as pesquisas e os Programas de Pós-graduação.....	61
2.2.4 A opção por Análise de Discurso Textualmente Orientada: implicações do discurso nas práticas sociais	64
2.2.5 Situando o “campo”: as pesquisas selecionadas	66
2.2.6 Emersão das categorias de análise	71
3 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....	73
3.1 A ESPECIFICIDADE DOCENTE: O QUE É SER PROFESSORA DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS?	75
3.2 AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS/COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS	80
3.3 CUIDADO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRECHE	82
3.4 CORPO, LINGUAGEM E ALGUNS ENTRELAÇAMENTOS...	86
3.5 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA/NA DOCÊNCIA COM BEBÊS	89
4 A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO CONTEXTO DA CRECHE: ANÁLISE DA PRODUÇÃO SELECIONADA	93
4.1 ESTUDOS SOBRE A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA	93
4.2 ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	116
4.3 ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	131

4.4 ESTUDOS SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA CRECHE E A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS.....	179
ANEXO A - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO BANCO DA CAPES: TESES E DISSERTAÇÕES (POR ANO E PALAVRAS- CHAVE)	192

1 INTRODUÇÃO

O interesse e aproximação sobre a educação dos bebês e crianças pequenas emergiram das experiências vivenciadas ainda na graduação do curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, quando nesta circunstância, tive a oportunidade de atuar como auxiliar de sala em creches privadas no município de Florianópolis, com crianças na faixa etária de zero a três anos.

Foi uma experiência significativa, embora, muitas delas tenham despertado a necessidade de confrontar as concepções e as práticas pedagógicas que são propostas para os pequenos. Ainda que no discurso exista uma superação da ideia assistencialista que perpassou a educação infantil historicamente, percebi que as relações educativas estabelecidas com os bebês estavam muito ligadas ao cuidado com o corpo, em que nesse cuidado se evidencia um esvaziamento da compreensão da dimensão educacional e humana que se proporciona nestes momentos: quando às tocamos, conversamos e subjetivamos seu lugar no mundo social.

Para compreendermos a relevância da dimensão corporal nas relações educativas é necessário, sobretudo, considerar as especificidades que caracterizam a docência com bebês e 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.

O historiador Kuhlmann Jr. (1998) em análise das motivações para a constituição do que hoje consideramos a primeira etapa da educação básica – a creche e pré-escola -, evidencia que dentre os aspectos que demarcam a conjuntura do aparecimento das instituições de educação infantil, está a ligação/relação da maternidade e o trabalho feminino, mas não só, pois, pode-se destacar ainda um conjunto de fatores como a consolidação da sociedade capitalista e seus muitos desdobramentos. A partir dos seus estudos históricos, tem-se a informação de que o Jardim de Infância, uma proposta criada por Froebel, seria por excelência uma instituição com uma função educativa, já as creches e escolas maternas seriam assistencialistas e, por conseguinte, não educativas.

Cerisara (1999) aponta em seus estudos que foi possível verificar duas formas que caracterizam os trabalhos efetivados em creches e pré-escolas: havia as instituições que realizavam um trabalho de cunho assistencialista e, também, instituições que realizavam trabalhos denominados educativos:

Nesta “falsa divisão” ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p. 12)

Embora existam muitas discussões em torno destas questões, elas ainda estão presentes no cotidiano das instituições de educação infantil e se manifestam não somente no discurso, mas nas práticas dos profissionais. Os estudos da área vêm contribuindo significativamente para que se revejam concepções acerca das ações que envolvem o cuidado e educação no interior das creches. Tal concepção, apesar de uma aparente superação, ainda permanece no imaginário de muitos professores, perpassando os muros das instituições e permeando as práticas pedagógicas. Não são incomuns falas que expressam uma insatisfação profissional em trabalhar com as crianças muito pequenininhas¹ – uma vez que estas necessitam de um cuidado constante, ligados ao asseio do corpo, cuidados com alimentação, sono, enfim, aspectos que se vinculam ao caráter assistencial e higienista que se constituiu historicamente nas creches.

As instituições de educação infantil originaram-se de forma distinta das escolas obrigatórias, públicas, laicas e gratuitas para as crianças na faixa etária de sete anos. Segundo Faria (2005), as primeiras creches foram criadas para atender aos interesses da elite, com objetivos bem delineados: educar as crianças das camadas populares, enquanto suas mães estavam trabalhando. Tais instituições nascem como uma

¹ Tristão (2006) e Schmitt (2008) explicitam em suas pesquisas, que por vezes, nos grupos de bebês as professoras expressam negação para assumir o trabalho junto às crianças, preferindo o grupo das crianças com a faixa etária de 4 a 6 anos de idade.

espécie de substitutas das relações domésticas maternas: “[...] religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de criança pobre” (FARIA, 2005, p. 1021).

A criança é tomada historicamente a partir de um viés higienista, e a área da Medicina é uma das primeiras a manifestar interesse em estudá-la, mais especificamente com a criação da Pediatria, Obstetrícia e Puericultura. A ciência tinha como principal preocupação a prevenção social:

A morbidade, a mortalidade, a natalidade e os comportamentos “vitais”, a moralidade, são relativos às diferentes classes sociais que compõem estas populações e que, em íntima relação com as suas condições de trabalho e de vida, põem a nú, para a pobreza, uma perigosidade acrescida, epidémica e endémica – microbiana (FERREIRA, 2000, p. 80).

Buscava-se um saneamento neste grupo populacional, legitimando a higiene como um princípio de regulação pública e privada, articulada com a ordem e moralidade. O caráter de prevenção social dos saberes médicos perspectivava uma proteção social e assistencial da criança e da mãe.

Nesta conjuntura, o positivismo e o experimentalismo que dominaram até a metade do século XIX proveram a Psicologia elementos necessários para se tornar uma ciência credível. Isto se deu a partir do “[...] estudo das relações entre experiência sensorial e os processos fisiológicos envolvidos no funcionamento mental” (FERREIRA, 2000, p. 96). Começou-se a classificar o desenvolvimento infantil em etapas evolutivas e, a criança torna-se um objeto privilegiado de estudos:

Impõe-se, assim, uma observação dos comportamentos exteriores da criança como reveladores da sua interioridade, pelo que os movimentos, as percepções e as expressões, destacadamente a linguagem verbal, se vão constituir em factos psicológicos, passíveis de serem observados, medidos, classificados, seriados, a fim de possibilitarem a determinação daquilo que em cada idade a criança consegue fazer e compreender, e de aferição ao padrão de

normalidade do comportamento infantil (FERREIRA, 2000, p. 99).

Com a imposição do padrão de normalidade cria-se uma necessidade de observar e medir o desenvolvimento infantil, deste modo, as crianças bem pequenas, em especial os bebês, que ainda não falam e não andam, ficavam ainda mais a mercê de padrões de mensuração e enquadramentos de desenvolvimento.

De acordo com Guimarães (2008), no Brasil as formas de relação com os bebês são marcadas por questões de caráter disciplinador, higienista e de controle. Durante muito tempo os bebês foram concebidos como seres frágeis e imaturos, mas, estudos recentes vêm apontando para a capacidade real dos bebês.

Já a primeira proposta brasileira para uma política pública de educação das crianças de 0 a 3 anos nasce graças às pesquisas e estudos feministas nacionais e internacionais:

Produto de pesquisas e estudos feministas nacionais e internacionais, a primeira proposta brasileira para uma política pública de educação das crianças de 0 a 3 anos veio da gestão (1986-1989) do então criado Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e do Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF de São Paulo). O material produzido, *Creche – urgente*, traz a discussão feminista pelo dever do Estado e pelo direito à creche tanto para as mulheres e os pais como para as crianças, ampliando, portanto, a luta inicial apenas pelo direito da mulher trabalhadora (FARIA, 2005, p. 1023, grifo no original).

A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96 tiveram uma impactante repercussão na Educação Infantil, já que a partir daqui passa a ser a primeira etapa da educação básica, contribuindo também para a compreensão de que as instituições de educação infantil tem a responsabilidade de trabalhar de forma indissociável e complementar a educação e o cuidado das crianças:

A constituição de 1988 reconheceu como **direito da criança pequena** o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la como ocorria nas leis anteriores, como objeto de tutela. Mesmo sabendo que entre a proclamação

de direitos na forma de lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato, esta lei constitui um marco decisivo para o longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição do caráter que as instituições de educação infantil devem assumir, sem que reproduzam as práticas desenvolvidas no seio das famílias, nos hospitais ou nas escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p.14, grifo no original).

Tais legislações se constituem como o passo inicial para uma lei maior, já que, depois da segunda metade da década de 80 até a década de 90, sucedeu-se um trabalho bastante intenso que resultou na definição do Estatuto da Criança e do Adolescente e também importantes discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases, que mesmo aprovada no ano de 1996, passou por muitas discussões em distintos segmentos da sociedade e uma longa tramitação no Congresso. A nova LDB colocou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica consolidando-a como um nível de ensino (CERISARA, 1999).

E agora, mais recentemente, com a aprovação da EC nº 59/2009 que determina a extensão da obrigatoriedade para a educação infantil para as crianças a partir de quatro anos de idade, importantes questões estão em debate na área. Segundo Vieira (2011), tal implementação gera uma necessária discussão acerca dos desafios, principalmente no que concerne nas questões das ofertas das creches e pré-escolas, bem como a qualidade que este atendimento terá, a partir das condições objetivas que vivemos atualmente no país:

A aprovação da EC nº 59, de novembro de 2009 pelo Congresso Nacional tornou compulsória a frequência escolar para pessoas na faixa de idade de quatro a 17 anos, incluindo, doravante, crianças e jovens que frequentam a educação infantil – pré-escola – e o ensino médio regular. A mudança constitucional colocou o Brasil no patamar dos países que possuem maior tempo de obrigatoriedade escolar (agora com 14 anos), sendo que, até então, somente o ensino fundamental com duração de nove anos era definido como de matrícula obrigatória e como direito público subjetivo (VIEIRA, 2011, p.247).

Com a obrigatoriedade da frequência regular das crianças com 4 anos de idade, surge a preocupação com a situação das crianças de 0 a 3 anos de idade. Campos (2012) em pesquisa acerca da situação da educação das crianças entre 0 a 3 anos de idade na América Latina ressalta que existe uma persistência em tratar a educação dos pequenos como uma forma de mitigar a miséria, e isso “[...] tem inaugurado novas formas de segmentação e de focalização de políticas, que, longe de distribuir com “equidade” as “oportunidades educacionais”, criam novas formas de discriminação e de subalternização” (CAMPOS, 2012, p.99).

Deste modo, a educação das crianças de 0 a 3 anos na América Latina tem sido oferecida predominantemente pelos programas de atenção socioeducativa, com caráter não formal ou não escolar. Tais programas: “[...] resultam da ação de diferentes atores sociais e em boa parte dos países, especialmente os mais pobres, são desenvolvidos com aportes financeiros oriundos de organismos multilaterais ou de organizações internacionais, de cunho humanitário ou filantrópico, que atuam na região” (CAMPOS, 2012, p.93).

No Brasil a aprovação da EC nº 59/2009 dividiu opiniões, gerando distintas reações junto à área (pesquisadores, especialistas e militantes do campo de estudos e de ação política na educação infantil). Entre os debates e discussões, aponta-se para alguns riscos que corremos:

[...] expansão das matrículas sem a desejada qualidade; de excluir o cuidado, pela diminuição da oferta de atendimento em tempo integral; de antecipar a escolaridade com as características da oferta do ensino fundamental; da cisão creche-pré-escola; e de privatização da creche (VIEIRA, 2011, p. 255).

Estas questões estão em evidência no debate atual, estudiosos da área chamam atenção para a necessária preocupação com a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade. Isso demanda que mais pesquisas sejam realizadas, ressaltando a importância de pensarmos sobre as questões entorno da creche, bem como a sua relevância no processo de formação humana, de modo que não fique secundarizada, com atendimento precarizado e de baixa qualidade.

Algumas pesquisas da área já dedicaram sua atenção para as crianças bem pequenas, evocando a importância de ponderarmos acerca da sua educação no contexto da creche, dentre eles podemos destacar as contribuições de Barbosa (2000, 2010), Coutinho (2002, 2010), Tristão

(2004), Guimarães (2008), Schmitt (2008) e Ramos (2012). A partir das pesquisas citadas, foi possível iniciar uma imersão nas questões que me provocaram a pensar a educação das crianças bem pequenas.

Os trabalhos que se ocupam em estudar as crianças na faixa etária entre zero a três anos, em especial os bebês, têm nos aproximado cada vez mais das suas formas de se comunicar e compreender o mundo:

Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p.2).

Para Barbosa (2010) no ponto de vista político-pedagógico, existem três importantes aspectos das diretrizes curriculares que são indispensáveis para pensarmos numa proposta educacional para bebês e crianças pequenas. O Primeiro trata-se de compreendê-las como sujeitos que fazem parte da história, mercedores de seus direitos efetivados, já que, quando compreendemos as crianças como seres humanos capazes, elas se tornam protagonistas no projeto educacional:

Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a 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).

O segundo e importante aspecto é a necessidade da defesa de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade cultural e social, de modo a construir igualdade nas oportunidades educacionais

para as crianças. E por fim, a valorização das relações interpessoais, ou seja, as vivências experienciadas entre as crianças, mas também entre elas e os adultos:

[...] pois são estas relações sociais que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças. 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).

Para uma aproximação a esses aspectos elencados por Barbosa (2010) é necessário, todavia, que as crianças sejam concebidas como seres humanos de pouca idade e com potencialidade, que produzem e recriam cultura. A partir das condições socioculturais – já que elas sempre estão situadas em conjunturas com especificidades sociais e culturais – é que elas buscam uma participação efetiva no mundo, apropriando-se e resignificando valores e comportamentos.

Defendemos aqui, portanto, uma perspectiva que entende as crianças como seres humanos de direitos e com potencialidade, que aprende e é capaz, desde a mais tenra idade. Elas se constituem humanas pelas suas experiências vivenciadas e partilhadas, a partir de sua classe social, gênero, etnia, por diferenças físicas, psicológicas e culturais².

Segundo Rocha (2001), estudos da área da educação permitem afirmar a possibilidade de uma consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil, que se propõe analisar criticamente a realidade vivida dentro das instituições de educação infantil, a partir do que as crianças têm a nos dizer e mostrar. Mas não só, pois, o objetivo consiste em valorizar os pontos de vistas das crianças, colocando-o em confronto com o olhar e mediação adulta, trata-se de um olhar respeitoso mediante as distintas perspectivas.

As contribuições da Pedagogia da Educação Infantil tem nos indicado a importância de colocar as crianças como ponto de partida para a organização do cotidiano e do trabalho pedagógico. Cotidiano

² KRAMER, Sônia. Dicionário de verbetes: **Criança**. S.d. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=107>. Acesso em 25 de abril de 2014.

este compreendido para além de uma rotina mecanizada, mas repleto de subjetividade humana, que leve em conta as singularidades das crianças.

O que, sobretudo, caracteriza tal perspectiva é o reconhecimento da especificidade da educação da pequena infância, numa dinâmica que procura bases teóricas que fundamentam a afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção aos determinantes materiais e culturais que a compõem.

Acreditamos, assim, numa necessária atenção cuidadosa às manifestações das crianças, das suas significações, de sua cultura, que são assinaladas por uma inserção concreta e histórica marcada pelos determinantes sociais: relações de classe social, gênero, etnia e raça.

Essa perspectiva sugere que se adotem novas possibilidades metodológicas para as pesquisas, que se diferenciem de metodologias convencionadas de pesquisa para o estudo das crianças, da infância e da sua educação. Portanto:

Nesse campo, passa-se a exigir um alargamento das pesquisas para além dos estudos que tomam como fonte privilegiada, sobretudo as profissionais, as famílias ou os processos pedagógicos, e que dão pouca atenção às relações educativas estabelecidas **com** as crianças (ROCHA, 2008, p.56, grifo no original).

Em um movimento de afirmação teórica, os conceitos como jogo e brincadeira ligados à linguagem, à elaboração do conhecimento e aos processos atrelados ao desenvolvimento da criança: “[...] são definidos inicialmente e em especial sob o ponto de vista da psicologia histórico-cultural (até então denominada predominantemente pelos autores como perspectiva sócio-histórica)” (ROCHA, 2008, p.56). A contribuição dessa perspectiva indicou que a brincadeira, é um importante eixo da prática pedagógica na educação infantil.

Tomou-se como importante, então, um diálogo com perspectivas teóricas alicerçadas nas determinações socioculturais para uma apreensão das relações educativas na infância, como também, uma efetiva atenção às manifestações das crianças. O principal objetivo da consolidação de uma Pedagogia da Infância é a preocupação com a própria criança: “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p.31).

Entendemos que as especificidades 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. De acordo com Buss-Simão (2012) são vários os indicativos que contribuem para uma consolidação de uma Pedagogia da Infância:

Diversas iniciativas de articulação entre os segmentos da política, pesquisa e pedagogia têm contribuído para a construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância, na busca em delimitar uma especificidade da ação educativa junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições de Educação Infantil. Assim, tendo como marca a função social atribuída à Educação Infantil, na perspectiva de uma Pedagogia da Infância, deve-se ter como fundamental que a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas dá-se de modo vinculado aos processos gerais que as constituem: as linguagens, as interações, os jogos e as brincadeiras (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 267).

As crianças têm muitas coisas há 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.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A definição do problema de pesquisa foi se formulando e reformulando no decorrer da própria pesquisa e, na medida em que as dissertações foram compondo o *corpus* de análise, houve a necessidade de leituras mais aproximadas das pesquisas, com isso o problema foi também ganhando contornos mais delineados.

Colocando em confronto dimensões individuais e coletivas é que se definiu a problemática desta pesquisa a partir das contribuições de Rocha (1999), Barbosa (2000, 2010) e Faria (1999, 2005), numa perspectiva que busca conhecer a educação das crianças pequenas no contexto da creche, levando em conta os determinantes objetivos e

subjetivos que envolvem o cotidiano das instituições de educação infantil.

Deste modo, definimos como problemática de pesquisa: pensar as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, propondo-se a refletir acerca dos indicativos para docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir das contribuições encontradas nas produções científicas no banco de teses e dissertações da CAPES³. Nessa perspectiva, algumas indagações acompanharam a pesquisa sobre a temática: o que se produz sobre as crianças de zero a três anos no contexto da creche? Quais perspectivas teóricas que orientam as pesquisas? O que constitui a docência/prática pedagógica com as crianças bem pequenas? A produção científica traz implicações para a ação docente? Quais seriam essas implicações?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Temos como objetivo analisar as produções científicas, em nível de mestrado, tendo como preocupação aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir da produção científica brasileira produzida entre os anos de 2008 a 2011, registradas no banco de teses e dissertações da CAPES.

1.2.1 Objetivos específicos

Com base nessas indagações foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Mapear a produção científica brasileira em nível de mestrado, entre os anos de 2008 a 2011 sobre as crianças de zero a três anos, no contexto da creche;

³ O Banco de Teses e Dissertações da Capes é uma base de dados que reúne vários trabalhos – dissertações e teses -, possibilitando realizar pesquisas direcionadas para o tema pesquisado, por meio dos filtros. É possível também selecionar a instituição para filtrar a busca, o nível do trabalho pesquisado (mestrado ou doutorado) por ano de publicação, por autor e instituição. A base disponibiliza até o momento os trabalhos que compreendem os anos de 1987 até 2011, por este motivo optamos pelo recorte temporal dos trabalhos publicados entre 2008 e 2011.

- Identificar quais perspectivas e tendências teóricas estão em evidência e orientam as produções que têm como foco de investigação as crianças pequenas;
- Levantar possíveis indicativos para a prática pedagógica e docência com crianças de zero a três anos;
- Identificar o aporte teórico presente nas dissertações e mapear os autores de referência.

Para a realização desse estudo, optamos pela referência metodológica a Análise de Discurso Textualmente Orientada, a partir das contribuições de Norman Fairclough (2001), o qual compreende o discurso como manifestação dos modos particulares de uso da linguagem e manifestação social, cujo objetivo é a própria mudança social. Para tanto, o discurso não apenas reflete ou representa entidades e relações sociais, mas “constituem” e constroem os discursos e os modos de posicionamento dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2011).

Mediante o exposto, consideramos a possibilidade de colaborar com o desafio de dar visibilidade às práticas pedagógicas as quais concebem os bebês e crianças bem pequenas de forma respeitosa no cotidiano educativo, como também, as produções científicas que trazem para o debate a importância de se pensar sobre a intencionalidade pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos.

Importante destacar ainda, que a proposta desta pesquisa vem ao encontro com o trabalho do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância⁴ – NUPEIN vem realizando, com objetivo de conhecer e se aproximar das crianças e suas manifestações de forma ética, em particular, tem empreendido um esforço em contribuir com a busca em efetivar práticas pedagógicas e uma docência com crianças pequenas que levem em conta os modos próprios das crianças, considerando-as como partícipes legítimas dos processos que dizem respeito as suas vidas.

Para a organização da escrita, o texto foi dividido em capítulos. No segundo capítulo procuramos trazer uma breve reflexão acerca da

⁴ O NUPEIN é um Núcleo de pesquisas no qual faço parte e tem como principal objetivo consolidar um espaço de pesquisas e estudos com crianças de zero a seis anos, nos contextos de Educação Infantil, mas não só; que visam à produção de conhecimento sobre as crianças e suas muitas formas de viver a infância, de modo a auxiliar a reflexão acerca dos cursos de formação de professores e buscar indicativos para a prática pedagógica com crianças pequenas. Maiores informações em <http://www.ced.ufsc.br/nupein/>

trajetória da pesquisa e pós-graduação em Educação no Brasil, e, como a pesquisa em Educação Infantil se constitui enquanto um campo científico na conjuntura nacional. Explicitamos nesse capítulo ainda, os caminhos metodológicos da pesquisa e a definição do *corpus* de análise. No terceiro capítulo situamos alguns aspectos que envolvem a especificidade docente com as crianças de zero a três anos e as relações educativas no contexto da creche. Dialogamos, sobretudo, com autoras da área da Educação Infantil⁵, que nos ajudam a pensar os elementos que marcam essa docência.

No quarto capítulo situamos as análises das categorias que emergiam dos dados, buscando destacar indicativos para as práticas pedagógicas com o os bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil. Por fim, nas considerações finais retomamos os dados e importantes elementos das categorias de análise, procurando trazer algumas pistas para as relações educativas, e, também, sinalizar possibilidades de futuros estudos que tomem como centralidade os temas relativos à prática pedagógica.

⁵ Tristão (2006), Guimarães (2008), Schmitt (2008), Coutinho (2010), Barbosa (2010), entre outros.

2 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ESPECIFICIDADES DE UMA ÁREA

A pesquisa em educação caracteriza-se por especificidades de uma área que tem como finalidade a criação de um corpo de conhecimentos sobre distintos aspectos. Contudo, não buscamos por meio da pesquisa qualquer conhecimento, mas aqueles que ultrapassem possíveis entendimentos imediatos na observação e na explicação da realidade:

Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não-sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo referencial. (GATTI, 2002, p. 10).

Pesquisar é a ação que visa compreender variados aspectos que contribuam na construção coletiva de conhecimentos, a fim de promover reflexões e explicações significativas sobre a realidade, a luz de um referencial teórico selecionado. O “[...] conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados” (GATTI, 2002, p. 100). Estes critérios estão ligados às escolhas do pesquisador, incluindo também sua subjetividade e trajetória profissional.

Segundo Luna (2000) a realidade que é pesquisada é extremamente maior, mais diversificada e mais complexa do que as possíveis formalizações didáticas que envolvem a atividade do pesquisador. Nesse sentido, a metodologia pode correr o risco de se transformar em padrões e modelos a serem seguidos e o próprio sentido da palavra metodologia tem variado ao longo dos anos, principalmente o caráter que a ela é conferido na conjuntura da pesquisa:

Mais importante, porém, que as conotações que possam ser atribuídas ao termo, foram as transformações que sofreu o seu *status* dentro do cenário da ciência. De fato, reconhece-se, hoje, que a metodologia não tem status próprio, precisando ser definida em um contexto teórico-metodológico. Em outras palavras, abandonou-se (ou vem se abandonando) a idéia de que faça

qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos. O reconhecimento do poder relativo da metodologia tem por trás outra decorrência da evolução do pensamento epistemológico: a substituição da busca *da verdade* pela tentativa de aumentar o poder explicativo das teorias (LUNA, 2000, p.14, grifo no original).

Ao realizarmos uma pesquisa estamos também contribuindo para a construção de conhecimentos, todavia, ao escolher um tema é necessário questionar sobre sua relevância. Para Charlot (2006) a produção em ciências humanas carece de memória, uma vez que são feitas e refeitas continuamente teses e dissertações, sem que o pesquisador tome conhecimento das produções já existentes:

Que pesquisas já foram realizadas sobre os temas que estão na moda (os objetos sociomidiáticos), a partir de quais questões, com que dados e quais resultados? Quais foram as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas nos últimos anos, e que resultados foram estabelecidos? Que pesquisas estão atualmente em andamento, sobre que temas, onde? (CHARLOT, 2006, p.17).

Segundo Ferreira (2002), existe nos últimos quinze anos um número expressivo de pesquisas que são denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” e que são definidas de caráter bibliográfico. Tais pesquisas têm como objetivo mapear e discutir a produção acadêmica em distintos campos do conhecimento com pressuposto de tentar responder quais aspectos têm recebido atenção em diferentes lugares e tempos e, em quais condições estão sendo produzidas as dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como outras formas de publicações como periódicos e comunicações em anais. E que:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade,

todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p.03).

Acreditamos que essa retomada e análise da pesquisa são relevantes já que no Brasil acabamos sofrendo consequências por conta de pesquisas que são refeitas, como explica Charlot (2005, p.17): “Nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação”.

Para uma proposição adequada de um problema de pesquisa, necessariamente demanda que o pesquisador analise o estado atual do conhecimento na área de interesse e se situe nesse processo: “[...] comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas” (ALVES, 1992, p. 54).

Uma revisão crítica de teorias e pesquisas é essencial para a construção de novos conhecimentos:

A importância atribuída à revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos não é apenas mais uma exigência formalista e burocrática da academia. É um aspecto essencial à construção do objeto de pesquisa e como tal deve ser tratado, se quisermos produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área e para a mudança de práticas que já se evidenciaram inadequadas ao trato dos problemas com que se defronta a educação brasileira (ALVES, 1992, p.58).

A produção de conhecimento é, portanto, uma construção coletiva da comunidade científica, uma ação contínua de busca onde as novas pesquisas complementam ou contestam anteriores.

2.1 BREVE REFLEXÃO ACERCA DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Segundo Charlot (2006) a educação – ou ciências da educação – é uma área do saber e os pesquisadores que se definem “da educação” se preocupam fundamentalmente pelas questões da educação:

[...] é isso que o leva a dar importância, de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e, de outro lado, aos efeitos da pesquisa sobre a educação. Como consequência, ele não poderá mais se desinteressar, se desligar das questões relativas aos fins (em que se incluem as questões políticas) e das questões relacionadas à prática (CHARLOT, 2006, p.9).

Campos (2009) explica-nos que nos últimos anos a pesquisa em educação caminhou em direção a uma cisão entre dois campos de produção paralelos, primeiramente o campo acadêmico que se constitui principalmente pelas produções situadas nos programas de pós-graduação das universidades, e também por outro campo, as instituições que possuam certa autonomia em relação ao primeiro: “[...] como, por exemplo, as instituições independentes de pesquisa, as organizações não governamentais e os institutos empresariais, associados ou não a órgãos oficiais nacionais” (CAMPOS, 2009, p.271).

Segundo Rocha e Buss-Simão (2013, p.945) as preocupações que envolvem as dimensões entre as relações da pesquisa com a realidade educacional não são novas, e envolvem distintos aspectos de um mesmo processo social e educativo, e são eles: “a ação educativa em si, a pesquisa educativa e o conhecimento; e a política educacional”. Na conjuntura brasileira tem se retomado essa preocupação, por conta do crescimento dos programas de pós-graduação:

[...] e das políticas de qualidade dos sistemas de ensino. Em alguma medida, essa motivação, aliada à busca de resultados educacionais e, ainda, à pressão social via o imediatismo midiático e a urgência dos gestores dos sistemas de ensino para responder às exigências das agências financiadoras e organismos internacionais, vem configurando uma demanda no sentido de que a pesquisa apresente respostas e aplicações simplificadoras e aligeiradas para os problemas da educação nacional (ROCHA, BUSS-SIMÃO, 2013, p.945).

De modo geral, as universidades que se dedicaram à pesquisa não obtiveram condições institucionais de apoio à pesquisa educacional e por este motivo a pesquisa na área se desenvolveu com características de iniciativa individual. Tais condições alcançaram os programas de pós-graduação *stricto sensu*, brotando daí, em grande medida, suas

dificuldades em consolidar até recentemente os grupos de pesquisa com produção continuada:

Verificamos que, em alguns poucos programas de mestrado e doutorado, no final dos anos 80, se solidificaram tendências de trabalho – poderíamos dizer, começavam a formar a tradição – enfrentando, todavia, condições institucionais internas ainda não tão favoráveis. As universidades brasileiras, com raras exceções, não nasceram conjugando pesquisa e ensino; voltavam-se só para o ensino, para dar um diploma profissionalizante, tanto as de natureza confessional, como as leigas privadas e algumas públicas. Elas não foram estruturadas para incorporar a produção de conhecimento de modo sistemático, como parte de sua função, sequer para a discussão do conhecimento. Elas mostravam-se voltadas para a reprodução de um conhecimento que não produziu, com o qual não trabalhou investigativamente, mas que absorveu e transfere (GATTI, 2009, p.25)

Um significativo desenvolvimento se deu no final da década de 80 e nos anos 90 de programadas de mestrado e doutorado – com incentivos especiais à pesquisa e com avaliações periódicas –, e a redefinição das exigências para carreiras docentes nas universidades, acarretaram mudanças expressivas nesse quadro institucional (GATTI, 2009).

2.1.1 Pesquisa em Educação Infantil: constituição de um campo científico

A educação das crianças de 0 a 6 anos de idade apresenta-se como um campo de institucionalização recente e, ainda que exista um aumento no número das pesquisas e trabalhos que se preocuparam em estudar a educação infantil, ainda recebe pouca atenção, principalmente se ponderarmos sobre o conjunto de produção acadêmica na pós-graduação brasileira, como apontam Silva, Luz e Filho (2010).

Em estudo da produção de pesquisas na área da educação infantil entre os anos de 1983 e 1998, Strenzel (2000 Apud SILVA; LUZ; FILHO, 2010) identificou que a produção científica se concentrou em nível de mestrado no decorrer da década de 1990, revelando um

crescimento expressivo em relação às décadas anteriores, já o crescimento das teses de doutorado foi possível verificar mais ao final do período estudado:

Entendemos que a construção da área como campo de conhecimento e seu fortalecimento no campo da educação passam também pela pesquisa institucionalizada. As transformações que vêm ocorrendo na última década no campo da pesquisa em educação no Brasil indicam a tendência de que ao lado da pós-graduação stricto sensu, os grupos ou núcleos de pesquisa se constituem em espaços que promovem o avanço do conhecimento na área e a conformam, reunindo seus pesquisadores, elegendo temas, abordagens teórico-metodológicas, interfaces, etc. (SILVA; LUZ; FILHO, 2010, p. 85).

Conhecer os grupos e núcleos de pesquisa que se preocupam e se dedicam a pensar questões sobre a infância, a criança e da educação infantil configura-se como estratégia importante de compreensão desse campo de estudo e pesquisa. Silva, Luz e Filho (2010), em pesquisa acerca dos elementos para a compreensão do processo de constituição da área de estudos sobre *infância, criança e a educação infantil* no campo da educação, por meio de um mapeamento dos grupos de pesquisa que estudaram e pesquisaram tais temáticas, identificaram que 70 grupos apresentavam no título ou nas palavras-chaves de suas linhas de pesquisa temas específicos da *educação infantil*⁶.

Os pesquisadores realizaram e uma classificação dos grupos de pesquisa a partir da presença de algum descritor no nome do grupo⁷, no título e nas palavras-chave de suas linhas de pesquisa. Ao identificar como acontece a distribuição dos grupos foi possível constatar que o maior número de trabalhos estão concentrados na região Sudeste, somando um total de 37,3%. Em seguida a região Sul com 22,6%, totalizando uma concentração de 60% dos grupos de pesquisa. A região

⁶ As palavras-chave utilizadas na pesquisa foram: *educação infantil, criança de 0 a 6, creche, pré-escola, educação pré-escola*.

⁷ Os pesquisadores consideraram os grupos de pesquisa que tivessem descritores tanto no nome quanto no título e nas palavras-chave das linhas de pesquisa que mais fortemente explicitavam a vinculação com os temas da infância, da criança e da educação infantil (SILVA; LUZ; FILHO, 2010).

do Nordeste apresentou 16,6% dos grupos, o Centro-Oeste um total de 14,6%, e por fim o Norte com 8,6% (SILVA; LUZ; FILHO, 2010).

Com intuito de aproximar e conhecer os temas e tendências de pesquisa dos grupos no campo da educação, Silva, Luz e Filho (2010) relacionaram todas as palavras-chave anunciadas nas linhas de pesquisa dos 150 grupos que tinham estudos sobre a infância, criança e educação infantil. Nas frequências levantadas pelas palavras-chave, o tema *infância* foi o mais frequente entre elas, acompanhadas dos temas: *educação infantil* e *educação* de um modo geral. Já os temas referentes às *crianças*, *formação de professores* e às *políticas* são os três seguintes que mais aparecem. Interessante notar que temas como *creche* é pouco frequente se comparados aos outros, o que remete a um importante questionamento: que lugar ocupa as creches e as crianças de 0 a 3 anos nas pesquisas no campo da educação?

Os temas que apareceram em mais evidência estiveram presentes significativamente nos trabalhos apresentados na ANPED no GT Educação da Criança de 0 a 6 anos (ROCHA, 2008a). Pesquisas e perspectivas recentes demonstram que:

[...] as temáticas, as quais até início dos anos de 1990 se centravam nos adultos e nas instituições, passaram a incluir reflexões sobre a ação social das crianças como seres históricos e culturais concretos, reprodutores e produtores de cultura (SILVA; LUZ; FILHO, 2010).

A constituição do Grupo de Trabalho da Educação da Criança de 0 a 6 anos na ANPED está ligada a um caráter político que consolida o compromisso da associação e seus membros com uma luta pela conquista do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para os brasileiros. A sua organização é resultado de um esforço coletivo dos programas de pós-graduação em educação do país, recém-criados e que, na época tinham como objetivo: “[...] articular a produção de conhecimento sobre a educação com reflexão e definição das políticas públicas para a educação” (ROCHA, 2008a, p.53).

O GT07 iniciou a sua efetiva participação na Reunião Anual da ANPED no ano de 1981, resultado do expressivo movimento de discussões acerca das políticas sociais e educacionais que marcaram

aquele período⁸. Na sua fundação chamava-se GT de Educação Pré-escolar:

[...] o grupo reuniu pesquisadores e profissionais ligados à formação e aos sistemas de ensino na rede pública, com a intenção de constituir um fórum de discussões e debates dos problemas e políticas da área. Durante os primeiros anos de sua consolidação, entre as discussões que buscavam um reconhecimento da situação da educação infantil nacional, o GT organizou debates internos e reuniões de trabalho tendo em vista a definição de posicionamentos da Anped frente às novas deliberações legais que pautaram todo o cenário político desde o fim dos anos oitenta, em especial até a promulgação da LDB (ROCHA, 2008a, p. 53).

O foco da luta política do grupo ficou definido como a viabilização de políticas educacionais que promovessem possibilidades de uma efetivação dos direitos das crianças à educação infantil. Em seus primeiros anos o GT de Educação Pré-Escolar – que depois passaria a se chamar Educação de Crianças de 0 a 6 anos – procurou acompanhar uma ideia geral dos grupos de trabalho, num esforço de consolidar um espaço onde questões teórico-metodológicas e, resultados de pesquisas pudessem ser discutidos e refletidos (ROCHA, 2008a).

O início do grupo coincidiu com aumento do tema nos programas de pós-graduação, combinado com um crescente interesse do movimento internacional da pesquisa sobre a educação na pequena infância, que passa a aflorar a partir dos anos setenta (PLAISENCE; RAYNA, 1997, Apud ROCHA, 2008a).

Interessante notar que neste período existia um forte predomínio nas pesquisas que tinham como preocupação a criança pré-escolar e seu desenvolvimento, embora existisse um movimento no final da década de noventa que assinalava uma consolidação das pesquisas em educação infantil: “Em parte, essa consolidação pauta-se em bases históricas amplamente investigadas no período e representadas no grupo que

⁸ “Criada em 1978, a Anped só organizou os Grupos de Trabalhos em 1981, na 4ª Reunião Anual. Antes disso, realizou suas reuniões em torno de temas gerais, vinculados especialmente aos Programas de Pós-Graduação” (ROCHA, 2008, p.53).

analisam criticamente a definição das funções sociais e educativas da creche e da pré-escola” (ROCHA, 2008, p.55).

Silva, Luz e Filho (2010) constataram que existe de fato uma baixa visibilidade da área da educação infantil na pós-graduação. Ainda que, as duas últimas décadas tenham se mostrado fecundas no desenvolvimento das pesquisas da área, a inserção da temática nos programas de pós-graduação ainda é consideravelmente baixa, o que remete a questões concernentes ao lugar da infância e da educação infantil no campo científico em geral, e mais particularmente no campo da educação.

Rocha e Buss-Simão (2013) em levantamento da produção recente da Região Sul, alertam sobre o crescimento das pesquisas em educação, mais especificamente na educação infantil (mas não só), que tomam como referencial a Sociologia da Infância, e explicam que tal intensificação é: “[...] resultado da consolidação desta área na Europa, do fortalecimento das relações internacionais dos PPGE’S e da própria demanda científica por uma maior articulação disciplinar para o estudo da educação na infância” (ROCHA; BUSS-SIMÃO 2013, p. 949).

Os estudos sociais da infância trazem a tona uma nova concepção de criança, esta mudança paradigmática influencia significativamente para que se lance um novo olhar para os bebês, que por vezes eram esquecidos e desconsiderados. Segundo Coutinho (2010), a Sociologia da Infância tem como base, princípios formulados por Prout e James (1990 *Apud* Coutinho 2010), que defendem:

1. A infância é entendida como uma construção social.
2. A infância é uma variável de análise social.
3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio.
4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas.
5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância.
6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade (PROUT e JAMES *Apud* COUTINHO, 2010 p. 5).

Esses princípios chamam a atenção para um novo jeito de compreender as crianças e suas formas de viver e agir no mundo. As crianças que eram consideradas um *vir-a-ser* passam a ser concebidas como atores sociais de direitos, ativas nas relações que estabelecem. E, é “[...] principalmente por oposição a essa concepção da infância,

considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (SIROTA, 2001, p.09).

Recentemente, o Grupo de Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSEI) coordenado por Maria Letícia Pedroso Nascimento, realizou uma pesquisa objetivando mapear os grupos de pesquisas brasileiros que trabalham com a Sociologia da Infância: “[...] identificando os conceitos da área mais utilizados por cada um deles, e sua produção, com vistas a conhecer a extensão da pesquisa nesse campo e as interlocuções estabelecidas com outras áreas de conhecimento, além da educação” (NASCIMENTO, 2013, p.9).

De todos os grupos selecionados no levantamento, 16 estão situados na área da educação, o que permite afirmar que existe de fato uma forte relação entre a sociologia da infância e a área da educação no Brasil. Dentre as conclusões da pesquisa, foi possível constatar que há uma predominância do diálogo entre Sociologia da Infância e Educação infantil que privilegia a Sociologia da Infância como recurso teórico-metodológico para realização de pesquisas com crianças pequenas.

Dos 16 grupos situados na educação, 11 deles afirmam que as pesquisas têm impacto na sociedade, segundo eles: “[...] as pesquisas e seus resultados, ao extrapolarem os muros das universidades, têm impacto na sociedade e fomentam discussões sobre os temas relativos às crianças e à infância na sociedade” (NASCIMENTO, 2013, p.145).

Os grupos de pesquisas possuem um papel fundamental na consolidação da área da educação infantil, principalmente se tomarmos a produção de conhecimento, assim como explicita Charlot (2006) numa perspectiva coletiva. A contribuição da construção coletiva de conhecimento possibilita que se ampliem os debates, as reflexões e, sobretudo a forma de olharmos, compreendermos e concebermos as crianças, suas formas de viver a infância e os processos educativos.

A construção de conhecimento a respeito da infância e sobre o que é ser criança se coloca numa relação dialética com as formas de significar e representar os discursos constituídos culturalmente, que, por sua vez, legitimam e criam novas formas de ver e compreender a criança e a infância.

2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com objetivo de compreender como se configuram as pesquisas sobre as crianças pequenas no contexto da creche e identificar as questões norteadoras, os cruzamentos disciplinares e os referências que

servem como base dos trabalhos analisados, essa pesquisa tem como objetivo aprofundar os estudos acerca as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês a partir da produção científica brasileira produzida entre os anos de 2008 a 2011 no banco de teses e dissertações da CAPES.

2.2.1 O levantamento no banco da CAPES

Para dar início à seleção das dissertações que comporiam a presente pesquisa, realizou-se um levantamento da produção na Base de Teses e Dissertações CAPES.

O Banco de Teses e Dissertações da Capes⁹ é uma base de dados que reúne várias pesquisas – dissertações e teses – das distintas áreas do conhecimento. Sua organização permite a realização de busca dos trabalhos, direcionando para o tema da pesquisa, por meio dos filtros. Desta forma, é possível selecionar a busca por autor, por assunto, por instituição, por nível do trabalho pesquisado (mestrado ou doutorado) e por ano de publicação¹⁰.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) – conforme a história apresentada no próprio site - vem historicamente desempenhando um importante papel na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado), em todos os estados do país. No ano de 2007, começou a atuar também na formação de professores da educação básica, de modo a ampliar o alcance das suas ações formativas na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. As atividades desenvolvidas pela CAPES são agrupadas pelas seguintes linhas de ação¹¹: 1) avaliação da pós-graduação *strictu sensu*; 2) acesso e divulgação da produção científica; 3) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; 4) promoção da cooperação científica internacional.

Inicialmente realizamos uma busca apenas usando o termo *bebês*, com objetivo de apurar um mapeamento inicial do número de trabalhos no banco de dados que tinham como foco os bebês em distintas áreas disciplinares. Foi possível notar um crescimento

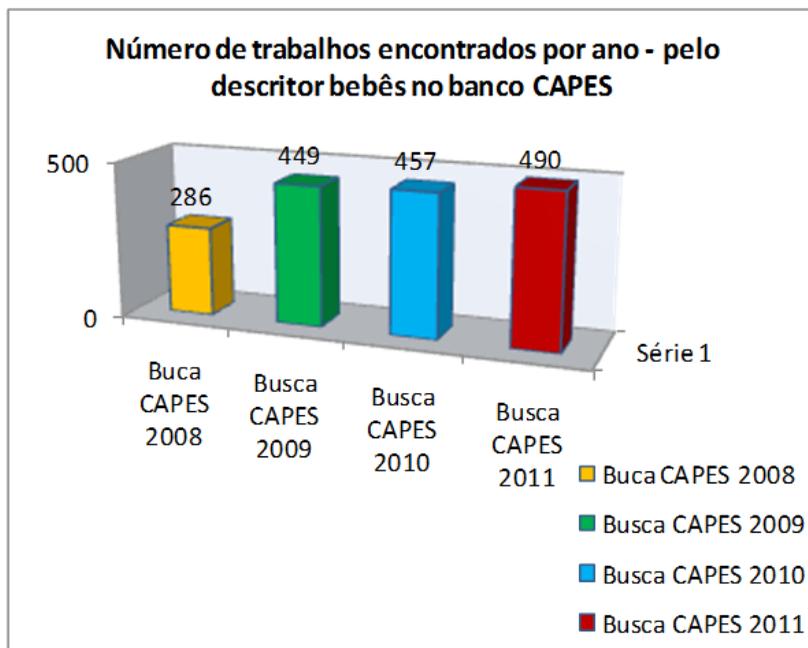
⁹ O acervo do Banco de Teses e Dissertações da CAPES pode ser acessados em: <http://www.capes.gov.br/>

¹⁰ No momento do levantamento, a base disponibilizava os trabalhos de 1987 até 2011.

¹¹ Essas informações estão disponibilizadas no site da CAPES supracitada.

significativo no número de trabalhos. Na primeira busca, em 2008, encontramos 286 trabalhos, entre teses e dissertações. Já no ano seguinte o número de trabalhos praticamente dobrou, chegando a um total de 449 trabalhos. Em 2010 na mesma busca, encontramos 457 trabalhos e, em 2011 este número salta para 490:

Gráfico 1: Número de teses e dissertações encontrados por ano: descritor bebês no banco CAPES:



Fonte: Levantamento da pesquisadora (2012).

Para realizar o levantamento da produção científica que tinha como preocupação de pesquisa as crianças de zero a três anos em contextos educativos, foi necessário primeiramente selecionar as palavras-chave eficazes nas buscas. Realizamos várias pesquisas com combinações e tentativas distintas de termos no banco de dados. Após múltiplos ensaios, definimos que as palavras-chave para a busca seriam:

Tabela 1: Palavras-chave utilizadas nas buscas por combinações

Termo	Termo-filtro
Bebês	Educação Infantil
Crianças pequenas	Bebês
Zero a três (0 a 3)	Educação Infantil
Berçário	Creche

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

O principal critério para a primeira seleção dos trabalhos foi o de eleger as pesquisas que tratavam diretamente das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, nos contextos educativos (creches e centros de educação infantil), com foco nas questões que abordam cotidiano educativo e prática pedagógica com bebês. Deste modo, selecionamos trabalhos de qualquer campo disciplinar, embora apenas 5 pesquisas encontradas fossem da Psicologia e 1 dissertação da área da Música, todos os outros estavam situados na área da Educação.

Após a leitura de todos os critérios citados, encontramos entre teses e dissertações 48 pesquisas, nos anos de 2008 a 2011:

Tabela 2: Total de teses e dissertações selecionadas por ano

Ano pesquisado	Número de trabalhos selecionados por ano
2008	14
2009	4
2010	9
2011	21
Total de trabalhos	48

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

Dentre as pesquisas selecionadas no levantamento encontramos um total de 34 dissertações entre os anos de 2008 e 2011, e apenas 14 teses no mesmo período. Interessante notar que nos números apresentados no quadro a seguir, em 2008 localizamos apenas três teses preocupadas em estudar as crianças pequenas, já em 2011 este número se elevou para nove. Esse dado nos leva a pensar que tal aumento está ligado à atenção que as pesquisas, em especial na área da educação, estão dedicando para a educação dos bebês e crianças bem pequenas:

Tabela 3: Trabalhos selecionados por número de dissertações e teses

Ano das pesquisas	Dissertações	Teses
2008	11	03
2009	4	X
2010	6	3
2011	13	8
Total de trabalhos	34	14

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

Pronto o levantamento, com todos os trabalhos¹² encontrados a partir das combinações das palavras-chave previamente adotadas, iniciou-se uma análise mais profunda dos estudos, a fim de selecionar aqueles que fariam parte do *corpus de análise* da pesquisa, para tanto, foi necessária uma releitura mais atenta a partir de critérios estabelecidos.

2.2.2 A escolha do *corpus de análise*

Foram selecionados inicialmente 48 trabalhos entre teses e dissertações que compreenderam os anos de 2008 até 2011¹³. Após diversas leituras, retiramos as teses e todas as dissertações que não estavam situadas na área da Educação¹⁴, ficando 25 dissertações que tinham como foco de preocupação as crianças entre 0 a 3 anos e a sua educação no contexto da creche.

Devido ao número expressivo encontrado, foi necessário um refinamento dos dados¹⁵, para tanto, inicialmente consideramos como critério de seleção a vinculação e representatividade dos trabalhos aos

¹² O quadro com o levantamento inicial completo com todos os trabalhos encontrados pode ser conferido em Anexo A.

¹³ O recorte temporal aconteceria no primeiro momento entre os anos de 2008 a 2012, mas durante o período da pesquisa o Bando da CAPES não disponibilizou os trabalhos defendidos no ano de 2012 e por este motivo, acabou-se optando em analisar somente até o ano de 2011.

¹⁴ O principal critério para escolha das dissertações para o *corpus de análise* é que eles deveriam pertencer à área da Educação. Uma das dissertações não compôs o *corpus de análise* devido à falta de acesso ao trabalho.

¹⁵ Na banca de qualificação de dissertação foi indicado que o número de dissertações para análise fosse diminuído a partir de alguns critérios, devido ao tempo objetivo do mestrado. As duas sugestões foram: 1) que optasse pela representatividade dos grupos/núcleos de pesquisas; 2) que optasse pela representatividade das instituições/universidades.

grupos de pesquisa. Avaliamos que é de extrema importante à vinculação das pesquisas aos grupos e núcleos de pesquisas para a consolidação da área da educação Infantil, numa perspectiva que toma a construção de conhecimento coletivamente.

Para localizar os grupos e núcleos de pesquisas foi necessária uma busca no diretório¹⁶ dos grupos de pesquisas cadastrados no CNPq. Realizamos a busca pelos nomes dos orientadores das dissertações, porém, não foi possível efetivar a busca com todos os orientadores, visto que neste banco de dados é possível localizar apenas os dirigentes institucionais dos grupos de pesquisa. Deste modo, foi necessária uma busca no currículo lattes de cada orientador/a para confirmação dos vínculos:

¹⁶ Mais informações em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>

Tabela 4: Grupos e linhas de pesquisas dos orientadores

Orientador (a)	Grupo de Pesquisa Instituição	Linha de Pesquisa	Dissertação Orientanda
Maria Augusta Bonsanello	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano – UFPR (líder)	Desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena com ou sem necessidades especiais.	SOUZA, Nelly Narciso de. Concepções de educadores de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos (2008). UFPR
Lígia Márcia Martins	Estudos Marxistas em Educação – UNESP (líder)	Desenvolvimento humano; Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.	MAGALHÃES, Giselle Mode. Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida (2011). UNESP Araraquara
Alessandra Arce	Grupo de Pesquisa em História da Educação e Educação Infantil – UFSCAR (líder); Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC) – UFSC (pesquisadora); Informação e Memória – UFSCAR (pesquisadora)	Currículo e Políticas para Educação Infantil; Formação Humana, Teoria Social e Ontologia Crítica; História das Ideias pedagógicas educacionais; Memória, Patrimônio e Educação.	SILVA, Janaina Cassiano. Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico cultural (2008). UNESP Araraquara
Gilza Maria Zauhy Garms	Educação Infantil e Formação de Professores – FORPREI – UNESP (líder)	Formação de Professores.	RODRIGUES, Sílvia Adriana. Expressividade e Emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva

			walloniana (2008) UNESP Pre. Prudente
Célia Maria Guimarães	Educação Infantil e Formação de Professores (FORPREI) - UNESP (líder); Profissão docente: formação, identidade e representações sociais – UNESP (líder); Representações sociais e Formação Docente – UNESP (pesquisadora)	Práticas educativas e formação de professores.	TONINATO, Tatiane Dalpério. Formação identitária de docentes da Educação Infantil (2008). UNESP Pre. Prudente
Tizuko Morchida. Kishimoto	Contextos Integrados de Educação Infantil – USP (líder)	Formação profissional em contextos integrados; Jogo na educação infantil.	PANTALENA, Eliane Sukerth. O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais (2010). USP
Mônica Appezzado Pinazza	Contextos Integrados de educação infantil – USP (líder)	Formação profissional em contextos integrados; Jogos na educação infantil.	CALLIL, Maria Rosária Silva Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil (2010). USP
Teresa Cristina Rebolho Rego	Informação não localizada	Culturas, práticas educativas e saberes pedagógicos; Narrativas autobiográficas, memória e subjetividades; Psicologia histórico-cultural, cultura escolar e constituição de singularidades.	NASCIMENTO, Sandra Jerônimo do. Cuidar e educar: concepções de professores de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo (2009). USP
Christian Muleka	Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e	Filosofia, Contemporaneidade e Educação; Teoria Crítica da Sociedade e	SIMIÃO, Luciane Pandini. Meu quintal é maior que o

Mwewa	Sociedade Contemporânea – UFSC (pesquisador) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade - UFMS (pesquisador)	Educação. Teoria Crítica, Educação e Cultura.	mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês (2010). UNISUL
Marcos Vellela Pereira	Cultura, subjetividade e Políticas de Formação – PUCRS (líder); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – UFSM (pesquisador)	Cultura, subjetividade e políticas de formação; Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional.	CARONI, Cybelle. Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida (2011). PUCRS
Cleide Vitor Mussini	Núcleo de Estudos e Pesquisas do Brincar, Infância e Diferentes Contextos – UEL (líder); Lúdico, Cognição e Saúde – LÚDICOS – UMESP (pesquisadora)	A caminho do Letramento; Ciências da Cognição; Estimulação das habilidades metalinguísticas e psicomotoras: uma proposta de prevenção pedagógica e psicopedagógico; Implicações do desenvolvimento psíquico nos processos cognitivos: formação de professores da 1ª infância; Nascidos para brincar: a apropriação de significados dos professores sobre a importância do brincar na constituição do sujeito cognoscitivo e psíquico das crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental; Processos Psicossociais; Tempos de Brincar: a infância como um espaço de vivências lúdicas e de aprendizagens; Uma sala de aula onde se possa brincar.	BIANCHINI, Luciane Guimarães B. Práticas Educativas em berçários: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações (2008). UEL

Noeli Valentina Weshenfelder	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: currículo, inclusão e direitos humanos – UNIJUI (líder); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – UFSM (pesquisadora)	Cultura, Infância e Sociedade; Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional.	FERNANDES, Simoni Antunes. A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a educação infantil (2011). UNIJUI
Eloisa Acires Candal Rocha	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – UFSC (líder)	Avaliação dos serviços educacionais para crianças de 0 a 6 anos; Criança, educação, culturas e cidadania; Crianças e educação: concepções sócio pedagógicas da infância nas políticas, normas e saberes científicos; Teoria e prática pedagógica.	1. DUARTE, Fabiane. Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente (2011). 2. CASTRO, Joselma Salazar de. A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entres bebês no contexto coletivo da educação infantil (2011) 3. SCHMITT, Rosinete Valdeci. Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil (2008) UFSC
Valéria Silva Ferreira	Contextos Educativos e Práticas Docente – UNIVALI (líder)	Informação não localizada.	1. CASANOVA, Letícia Veiga. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias

			<p>respondem (2011). Orientadora:</p> <p>2. GIRALDI, Ana Vani. A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa? (2008).</p> <p>UNIVALI</p>
Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro	Grupo de pesquisa em Desenvolvimento Humano, Cultura e Educação – UFES (líder); Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano – UFAL (pesquisadora)	Aquisição, aperfeiçoamento e dificuldades da leitura e da escrita; Desenvolvimento, educação e representações sociais; Representação Social e Trabalho do professor.	<p>1. TRAI, Micheline Cristina. Experiências de movimento na educação infantil: um estudo com as professoras do município de Corupá (2008).</p> <p>2. CERA, Fernanda Seara. A convivência nos ceis: implicações para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas (2010).</p> <p>UNIVALI</p>
Maria Carmem Silveira Barbosa	Crianças, Infâncias e Culturas – CIC – UFPEL (pesquisadora); Grupo de Estudos de Educação infantil e Infâncias – GEIN – UFRGS (pesquisadora); Linguagens, cultura e	Linguagens, infância e educação; Estudos de Grupos Geracionais e alteridade; Políticas e Pedagogias da Educação Infantil.	<p>1. GUIMARÃES, Rosele Martins. Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário</p>

	educação – UNISC (pesquisadora)		(2011). 2. PEREIRA, Rachel Freitas. As crianças bem pequenas na produção de suas culturas (2011). 3. GOBBATO, Carolina. “Os bebês estão por todos os espaços”: um estudo sobre educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil (2011).
Eliane Maria Bahia Bhering	Educação e Infância: políticas e práticas – FCC (líder); Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas na Educação Infantil – GEPPEI – UFSC (pesquisadora)	Políticas de Educação Infantil; Programas e Práticas na Educação da Infância.	MELO, Alessandra Sarkis de. A relação entre pais e professores de bebês: uma análise de seus encontros diários (2008). UFRJ
Nádia Maria Ribeiro Salomão	Interação Social e Desenvolvimento Infantil – UFPB (líder)	Ideias e expectativas parentais sobre o desenvolvimento infantil; Interação social e desenvolvimento linguístico; Práticas parentais e metas de socialização; Prevenção de problemas de desenvolvimento.	MATOS, Maria dos Remedios Almeida. Concepções de mães e educadoras sobre o desenvolvimento infantil (2010). UFPB
Antônia Ferreira Nonata	Informação não encontrada.	A Monografia no Departamento de Educação: Um estudo metodológico do Processo de Construção;	CURADO, Márcia Helena Santos. Os saberes docentes dos professores de educação

		Reconstituindo a Realidade do Ensino de Direito da UCG; Movimentos de Educadores e o Curso de Pedagogia: A Identidade em Questão.	infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia (2009). PUC Goiás
--	--	--	---

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

Importante destacar ainda que, ao analisarmos as linhas e grupos de pesquisas dos/das orientadores/as é possível notar que a temática da dissertação orientada, em grande parte dos casos, está diretamente ligada ao tema das linhas e grupos de pesquisas. Logo, um grupo de pesquisa define-se como um conjunto de pesquisas que se organizam e se complementam em torno de objetivos delineados, características tal, que legítima e consolida a importância da pesquisa coletiva, que em diálogo e confronto, produzem conhecimentos acerca da infância, criança e sua educação.

Após levantar todos os grupos e linhas de pesquisas dos orientadores, na confrontação dos dados foi possível notar que nem todos os orientandos estavam vinculados ao mesmo grupo de pesquisas dos autores das dissertações, sobretudo, as que foram defendidas há mais tempo. Outro elemento que dificultou a confirmação da vinculação dos grupos de pesquisas é a mudança de instituição de alguns orientadores, que, na época da publicação da dissertação estavam vinculados a uma universidade e atualmente estão vinculadas a outra instituição.

Por este motivo foi necessário à modificação do critério de seleção para o *corpus de análise*, que passou a ser: a) vinculação e representatividade de dissertação por universidade (uma dissertação por instituição); b) Nas instituições que encontramos mais de uma dissertação (ocorreu nas instituições: UFSC, UNESP, USP E UFRGS), utilizamos como critério de escolha a última dissertação defendida – a mais recente. No caso da UNESP elencamos uma instituição por campus, uma situada no município de Presidente Prudente e outro em Araraquara (São Paulo).

Deste modo, selecionamos pelo menos um trabalho por universidade, resultando em 13 dissertações de mestrado elencadas para compor o *corpus de análise*:

Tabela 5: Dissertações selecionadas para o corpus de análise por instituição

Pesquisadora	Título da dissertação	Instituição
FERNANDES, Simoni Antunes.	A Escuta e as Palavras nos Anos Iniciais da Vida: Diálogos entre os Bebês, a Psicanálise e a Educação Infantil (2011)	UNIJUÍ
RODRIGUES, Sílvia Adriana.	Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana (2008)	UNESP Presidente Prudente

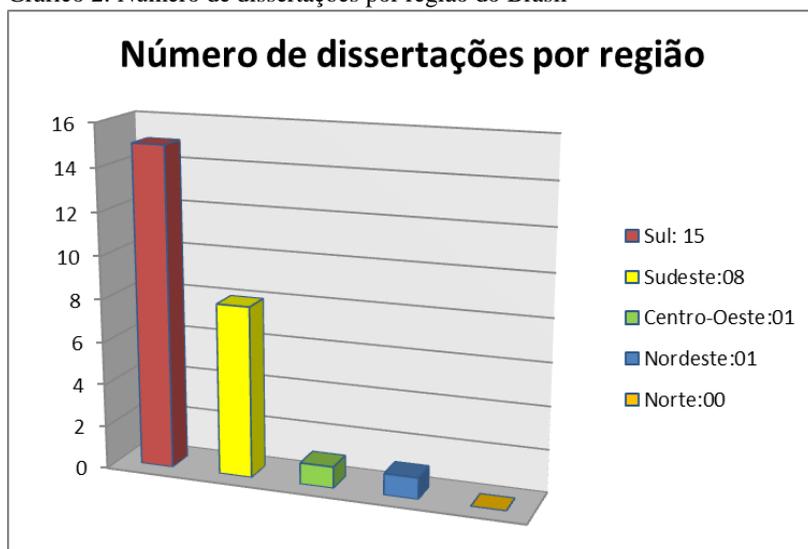
BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella	Práticas educativas em berçários: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações (2008)	UEL
MAGALHÃES, Giselle Modé.	Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida (2011)	UNESP Araraquara
GUIMARÃES, Rosele Martins.	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário (2011)	UFRGS
SIMIANO, Luciane Pandini	Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição a de um lugar dos bebês (2010)	UNISUL
PANTALENA, Eliane Sukerth.	O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais (2010)	USP
CASANOVA, Letícia Veiga.	O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem (2011)	UNIVALI
MELO, Alessandra Sarkis de.	A relação entre pais e professores de bebês: Uma análise da natureza de seus encontros diários (2008)	UFRJ
DUARTE, Fabiana.	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente (2011)	UFSC
CURADO, Márcia Helena Santos.	Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia (2009)	PUC Goiás
CARONI, Cybelle.	Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida (2011)	PUC RS
SOUZA, Nelly Narcizo De.	Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos (2008)	UFPR

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

2.2.3 Situando as pesquisas e os Programas de Pós-graduação

Para situar geograficamente as dissertações, tomamos como referência as 25 pesquisas selecionadas inicialmente. Foi possível verificar, deste modo, no total de pesquisas uma significativa concentração de trabalhos produzidos na região Sul, somando 15 dissertações. Já na região Sudeste também localizamos um número expressivo, sendo a segunda maior região somando um total de 8 pesquisas. No Centro-Oeste e Nordeste localizamos uma dissertação em cada região e por fim, no Norte não encontramos nenhuma pesquisa:

Gráfico 2: Número de dissertações por região do Brasil



Fonte: Levantamento da pesquisadora (2012).

Estes números ilustram a realidade nacional e corroboram com outras pesquisas que já haviam chamado a atenção para a significativa concentração de trabalhos nas regiões Sul e Sudeste. Buss-Simão (2007), em sua pesquisa de mestrado também sinaliza a discrepância entre os números das pesquisas nas distintas regiões do país. Em análise da produção, entre os anos de 1997 e 2003, indicou que dentre as 29 dissertações selecionadas para seu trabalho, 24 pertenciam às regiões Sul e Sudeste (ambas com 12 dissertações). Passados oito anos de sua pesquisa, estes dados continuam atuais, o que se justifica também pelo número de universidades concentradas nas regiões Sul e Sudeste com programas de pós-graduação.

Segundo Ramalho e Madeira (2005) a oferta da pós-graduação em educação nas regiões federais, nos níveis de mestrado e doutorado apresenta-se com a seguinte configuração:

Sudeste: 45% mestrado e 56% doutorado; Sul: 26% mestrado e 17% doutorado; Nordeste: 16% mestrado e 17% doutorado; Centro-Oeste: 9% mestrado e 10% doutorado; Norte: 4% mestrado e nenhum doutorado. Se considerarmos somente os doutorados, a concentração dos programas no eixo Sul-Sudeste é ainda maior: as regiões Sul e Sudeste detêm 73% dos programas de pós-graduação [...] (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 75).

O desequilíbrio entre as regiões que se apresenta no contexto da pós-graduação é um dos aspectos que compõem também o desequilíbrio total de um país desigual:

[...] por força do modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado. Várias declarações sobre a política de pós-graduação defendem que, se não for efetivada uma eficiente ação governamental para fazer frente a tais desequilíbrios, esse fosso acadêmico deve aprofundar-se cada vez mais. Acontece que esse problema é uma decorrência de outros fatores, e continuará a existir necessariamente enquanto suas causas estruturais não forem superadas pela estreita vinculação entre o crescimento econômico e a fixação de competências, que, no final deste século, se delinea como fundamental para o desenvolvimento das regiões (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p.75).

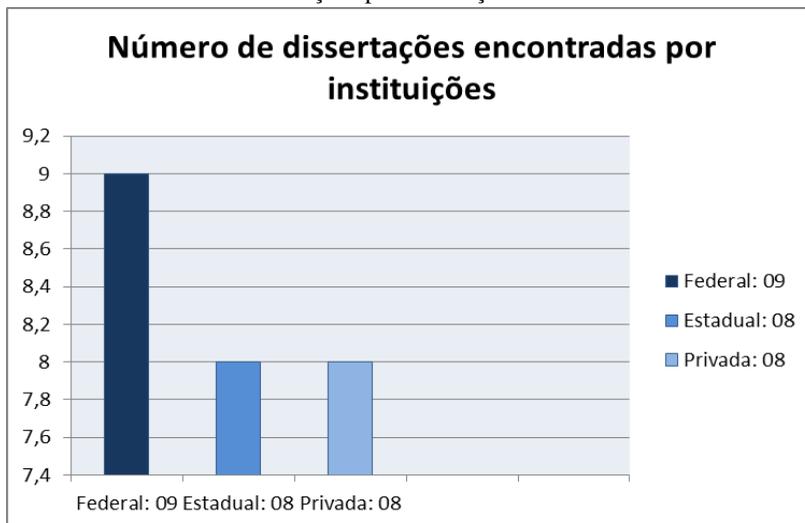
O atual desenvolvimento econômico e social impacta diretamente o contexto da pós-graduação, que segundo Ramalho e Madeira (2005), é um problema decorrente de diversos fatores oriundos de causas estruturais. A distribuição dos programas obedece a determinismos de assimetrias regionais e estaduais: “Por certo corporativismo, é na própria comunidade acadêmica que enaltece as características da pós-graduação, omitindo seus problemas de concepção, estrutura e funcionamento” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p.71).

Segundo as autoras é necessário lutar pelo avanço da cultura pós-graduada nas regiões Norte e Nordeste, fomentando e incentivando, desde: “[...] a graduação, a institucionalização da pesquisa no processo acadêmico do ensino-aprendizagem, na construção coletiva do conhecimento histórico, social e politicamente relevante” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p.80). Para tanto, elas situam uma série de indicações e recursos de várias ordens, para que se possa pensar de forma efetiva os avanços na região: como a importância da iniciação científica dos graduandos, sobretudo, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); a ampliação quantitativa e qualitativa o engajamento dos professores pesquisadores no Sistema Nacional de Pós-Graduação, de modo a apoiar a melhoria da pós-graduação nas instituições de ensino superior em ambas às regiões. Consolidar os grupos de pesquisas: “[...] para a produção do conhecimento e para fornecerem bases e consistência ao desenvolvimento da pós-graduação” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p.80). A garantia de condições a produtividade acadêmica e por fim desenvolver a participação regional, de modo que as lideranças possam ocupar espaços de decisões.

A ideia é que possamos pensar a construção coletiva de conhecimento por distintas perspectivas, tendo em vista que, pensar a infância, as crianças e os processos educativos na realidade da região Sul e/ou Sudeste trazem alguns elementos, que não são os mesmos se pensarmos tais aspectos nas demais regiões. Cada região tem suas particularidades, culturas próprias, um contexto social amplo que se reflete também na produção de conhecimento. Ampliar tal produção, para que se possa realizar um diálogo, uma interface das pesquisas em Educação nos diferentes contextos enriquece, legitima e consolida a área.

Importante situar ainda, que dentre as dissertações selecionadas para compor a presente pesquisa, verificamos que das 25 dissertações selecionadas, 09 foram produzidas no contexto das Universidades Federais, 8 realizadas nas Universidades Estaduais e 8 em Universidades Privadas:

Gráfico 3: Número de dissertações por instituições



Fonte: Levantamento da pesquisadora (2012).

Por fim, gostaríamos de salientar que, acreditamos na construção de conhecimento numa perspectiva coletiva, em instituições públicas, que não favoreçam os interesses de instâncias privadas, mas pesquisas comprometidas intencionalmente com a emancipação social, assim como sinalizam Ramalho e Madeira (2005). Os programas de pós-graduação não devem perder de vista que esta é a finalidade intrínseca da pesquisa: uma construção de inovação intelectual e atitude profissional emancipadora, que promova mudanças singificativas no contexto educacional do nosso país.

2.2.4 A opção por Análise de Discurso Textualmente Orientada: implicações do discurso nas práticas sociais

Nesta pesquisa temos como finalidade analisar as produções científicas, em nível de mestrado, tendo como preocupação aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês/crianças pequenas, a partir da produção científica brasileira produzida entre os anos de 2008 a 2011 no banco de teses e dissertações da CAPES.

Para tanto, é necessário ponderarmos que toda produção científica, em especial nas ciências humanas, é constituída por um

discurso, e este, por sua vez, vai se delineando a partir de uma intencionalidade do pesquisador. Estas dimensões fazem com que o discurso seja sempre social, uma vez que ele é construído a partir das análises das relações sociais vivenciadas entre sujeitos.

O uso da linguagem é também uma prática social, deste modo, o discurso mostra-se como uma possibilidade de ação e intervenção social, ou seja, que pode agir sobre as questões da realidade social e, as representações dos sujeitos sobre a mesma.

Segundo Norman Fairclough (2008), estas questões desembocam numa importante implicação dialética entre o discurso e a estrutura social, uma vez que o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, tanto num sentido amplo, como também em todos os níveis:

[...] pela classe, pelas relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2008, p.91).

Para pensarmos as implicações do discurso nas práticas sociais, Fairclough (2001) destaca três elementos que provocam efeitos construtivos sobre o discurso: em primeiro lugar, ele contribui para a construção e significação das *identidades sociais*, em segundo lugar *na posição dos sujeitos*, por fim, para os *sujeitos sociais* e os tipos de *eu*. Ou seja, o discurso é capaz de atribuir e moldar formas de ser estar na sociedade, com as crianças não seria diferente.

Os discursos que são enunciados e alimentados, em especial pelas próprias produções acadêmicas, legitimam as formas de compreender a criança, a infância e a sua educação. É a partir de enunciados repletos de significações que os discursos vão construindo uma ideia do que é a criança e do que é, ou deveria ser a infância.

Importante salientar que as formas que significamos a infância, como a entendemos, como a idealizamos, conforma e molda os jeitos de como a própria criança vive este momento peculiar da vida humana. O discurso contribui para a construção das relações sociais entre os sujeitos, e a linguagem exerce um papel fundamental nesta relação, uma vez que, é a própria linguagem que nutre os discursos, atribuindo significados sociais entre os seres humanos.

Todos os discursos, neste caso, o discurso produzido por meio das pesquisas, não se constituem sem uma intencionalidade. Tal

intencionalidade está intimamente ligada ao contexto social que o próprio pesquisador está inserido. Os enunciados lançados pelo pesquisador se legitimam também, por intermédio dos campos de interesses, portanto, há uma forte relação entre discurso e poder, uma vez que o discurso tem uma relação ativa com a realidade.

Para Foucault, o discurso não somente traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas é a finalidade para qual e pela qual existe luta, o discurso, é, portanto, o poder a ser tomado:

O caráter do poder nas sociedades modernas está ligado aos problemas de controle das populações. O poder é implícito nas práticas sociais cotidianas, que são distribuídas universalmente em cada nível de todos os domínios da vida social e são constantemente empregadas (FAIRCLOUGH, 2008, p.75).

Assim como o discurso, permeado pelas relações de poder, contribui para reproduzir a sociedade – as identidades sociais, sistemas de conhecimento, relações sociais e crenças –, ele pode contribuir também para transformá-la.

Os efeitos das produções - dos discursos - refletem diretamente na realidade social, portanto, criam implicações nas práticas pedagógicas e nas concepções de bebê e crianças pequenas. Por este motivo, justificamos a importância de aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês/crianças pequenas, a partir da produção científica brasileira.

É nessa perspectiva que esta pesquisa se propõe analisar as práticas discursivas, que se manifestam por meio das dissertações de mestrado, que foram realizadas entre os anos 2008 e 2011; a partir da metodologia de Análise de Discurso Textualmente Orientado (ADTO) de Fairclough (2008), considerando os determinantes sociais, bem como os contextos que estas produções são construídas.

2.2.5 Situando o “campo”: as pesquisas selecionadas

Diz-se pesquisa de campo, aquelas que lançam mão de procedimentos metodológicos que transpõem o reducionismo do empirismo, mas busca interpretar a realidade a partir de pressupostos teóricos, sem pretensão de desvelar “verdades” integrais, e configura-se, sobretudo, como uma tentativa de aproximação: “[...] de conhecer

qualquer fenômeno constituinte dessa realidade [...], visto sua complexidade e dinâmica dialética” (PIANA, 2009).

Usamos como título “campo”, pois, aqueles que realizam pesquisas que se caracterizam como estado da arte, levantamento e análise de produção, o “campo” da pesquisa são os documentos, teses, dissertações, dentre outros, onde o pesquisador mergulha por meses ou anos.

E, para situar nosso *campo*, inicialmente, vamos tecer algumas considerações acerca do perfil das pesquisadoras – as autoras das dissertações –, que compuseram nosso *corpus de análise*.

Quanto às opções metodológicas das pesquisas, entre as dissertações analisadas, algumas se detiveram a uma descrição detalhada do percurso metodológico, explicitando as ferramentas. Das 13 dissertações selecionadas nenhuma se configura como estado da arte, nem como levantamento de produção, as 13 pesquisas realizaram a pesquisa diretamente com as crianças, as professoras ou com as famílias no contexto da educação infantil.

Três dissertações definiram-se enquanto estudos do tipo etnográfico, com os seguintes nomes: etnográfica, inspirado no método etnográfico e estudo com nuances etnográficas. Duas dissertações classificaram-se como pesquisa ação, encontramos ainda dois estudos exploratórios e uma análise de conteúdo. Encontramos duas pesquisas do tipo estudo de caso, outra que se caracteriza enquanto uma análise crítico-reflexiva da própria realidade vivida. Por fim, uma das dissertações não explicitou qual tipo de pesquisa adotou, todavia trouxe uma densa descrição dos processos metodológicos.

Os principais procedimentos metodológicos explicitados nas dissertações são: observação participante, registros fílmicos e fotográficos, caderno de campo, entrevista semi-estruturadas e questionários. Muitos dos procedimentos e ferramentas metodológicas se assemelham com pequenas distinções nos modos como são chamados pelas pesquisadoras.

Grande parte das pesquisas manifestou a preocupação de utilizar ferramentas metodológicas que ajudassem a se aproximar dos pontos de vistas das crianças e chamam a atenção para a importância dos pesquisados em legitimá-las enquanto partícipes da pesquisa, muitas das dissertações manifestaram o cuidado em aproximar-se das crianças de forma respeitosa.

De acordo com Buss-Simão (2007) reservar esse direito às crianças que estão envolvidas nas pesquisas é basal para a consolidação das crianças como sujeito de direitos, pois, em muitas perspectivas

somente o consentimento dos adultos responsáveis é o suficiente para a realização da pesquisa. Nessa perspectiva, podemos destacar a partir dos estudos analisados, que tem optado por alternativas metodológicas comprometidas em ir até a creche, ouvir e/ou auscultar as crianças pequenas, com olhar sensível mediante aos modos comunicacionais dos bebês, a seus pontos de vistas, como um esforço de conhecê-las e, também as relações educativas que envolvem esse contexto.

Para tanto, as ferramentas metodológicas explicitadas nos estudos parece-nos alternativas profícuas para estudos com crianças, para conhecer sua infância e a sua educação. De acordo com Jobim e Souza e Castro (2008, p.53, grifo no original):

Na medida em que a criança não é vista apenas como um objeto a ser conhecido, mas como sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada e organizada a partir dessa visão. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar **a criança**, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar **com a criança** as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana.

Na esteira dessa discussão, Buss-Simão (2007) e explica-nos que os estudos da Sociologia da Infância têm sugerido que as pesquisas sejam feitas *com* as crianças e não somente *sobre* elas, realizando-as a partir da perspectiva das crianças e compreendo que são sujeitos da pesquisa e não meros objetos, com vistas a:

[...] dar-lhes legitimidade e outorgar-lhes o direito conquistado de sujeito de direitos e de se constituírem partícipes *na* e *da* produção do conhecimento. É importante ressaltar que as pesquisas que se configuram a partir da perspectiva das crianças se caracterizam por *focalizar as crianças para o estudo das realidades das infâncias* (BUSS-SIMÃO, 2007, p.186, grifo no original).

Boa parte dos trabalhos apresenta ainda, uma perspectiva de colaboração e diálogo disciplinar, importante movimento que se

expressa por meio das pesquisas da área e reitera a complexidade que envolve a infância e seus processos educativos. Entre as áreas sinalizadas, podemos destacar as contribuições da Educação, Antropologia, Filosofia, História, Psicologia e, em menor número, diálogo com a Sociologia da Infância.

Dentre os muitos autores utilizados para os diálogos disciplinares, podemos citar as contribuições de autores da área da Psicologia: Donald Winnicott, Jacques Lacan, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Alexander R. Luria, Alexis N. Leontiev, Jean Piaget.

Já no âmbito da Filosofia aparecem: Jean-Jacques Rousseau, Karl Marx, John Dewey, Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin. E os mais contemporâneos Walter Kohan e Jorge Larrosa. Os principais autores citados na área da Sociologia da Infância foram Manuel Sarmiento, Alan Prout e Peter Moss.

No âmbito da Educação as principais referências utilizadas foram: Maurice Tardif, Bernadete Gatti, Ana Beatriz Cerisara, Maria Malta Campos, Sônia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Eloisa Rocha, Tizuko Morchida Kishimoto, Fernanda Carolina Dias Tristão, Alessandra Arce¹⁷, Lígia Márcia Martins, Maria Carmen Silveira Barbosae Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. Para situar a história da educação infantil o principal autor utilizado foi Moysés Kuhlmann Jr.

As contribuições da educação das italianas também apareceram num significativo número de trabalhos, as quais são: Susanna Mantovani, Anna Bondioli e Lella Gandini.

Importante salientar que todas são pesquisadoras, e, dentre as 13 dissertações, 9 pesquisadoras se dizem professoras de bebês, professoras de educação infantil ou pedagogas. Grande parte das pesquisadoras explicita, ao apresentar a trajetória profissional e motivações, que suas questões e inquietações originaram-se justamente na prática pedagógica com grupos de bebês.

Deste modo, podemos afirmar que, a grande maioria das pesquisadoras são professoras de bebês que buscam, por meio da pesquisa, tecer reflexões e produzir conhecimento acerca da própria profissão. A feminilidade que demarca a profissão vem se constituindo historicamente, logo, refletem-se também nas pesquisas da área, que são significativamente produzidas por mulheres, pedagogas: *professoras-pesquisadoras*.

¹⁷ Alessandra Arce e Lígia M. Martins organizaram um livro cujo objeto de preocupação é a educação das crianças na faixa etária de zero a três anos, com o nome *Ensinando aos pequenos de zero a três anos* (2009).

Cerisara (2002) já havia assinalado este quadro e indica-nos que o perfil das profissionais da educação infantil se constitui entrelaçado com o feminino. Embora, destaque a necessidade de considerar as mulheres em seu contexto sociocultural, o que inclui a existência de contradições sociais:

Sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda traços de ambiguidade entre a função materna e a função docente (CERISARA, 2002, p.25-26).

É importante considerar a discussão e o aprofundamento acerca do gênero na constituição da profissão, pois, significa apreender o conceito de gênero que se faz presente não somente na experiência doméstica, mas também nos sistemas econômicos, políticos ou de poder: “Não pode ser considerada apenas uma variável a mais a ser constatada, mas uma categoria de análise fundamental para a compreensão da identidade dessa profissão e dessas profissionais [...]” (CERISARA, 2002, p.31).

Segundo Batista (2013) ao atribuir às profissionais da educação infantil um caráter de legalidade da denominação “professora” traz implicações que sugerem uma valorização. Tendo em vista que esta denominação é historicamente carregada de um *status* de cientificidade – que advém da perspectiva escolar, o que desloca o papel da professora de substituição das mães na educação das crianças pequenas. Para termos uma definição mais clara do papel das professoras de educação infantil, que se distingue das professoras das séries iniciais, será preciso que a especificidade do trabalho junto aos bebês e crianças pequenas seja amplamente compreendida, pois, “[...] as práticas dessas profissionais são práticas que se mesclam com as práticas domésticas e de maternagem, as quais são socialmente desvalorizadas” (CERISARA, 2002, p.107).

2.2.6 Emergência das categorias de análise

As categorias de análise foram emergindo na medida em que as leituras das dissertações foram realizadas, deste modo, assim que localizávamos os principais temas das pesquisas agrupávamos os trabalhos.

Para a categorização e agrupamento das categorias utilizamos como estratégia metodológica de análise de conteúdo, em que o método *indutivo* (VALA, 1999), onde a partir das leituras, as categorias pudessem emergir do próprio campo – as dissertações. Após o primeiro agrupamento e a “pré-categorização”, junto com a orientadora, definimos quais seriam então as categorias de análise a partir do agrupamento das pesquisas. As categorias ficam assim definidas:

Tabela 6: Estudos sobre a especificidade da docência

Título da dissertação	Pesquisadora
Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos (2008)	SOUZA, Nelly Narcizo De/ UFPR
Dissertação: Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia (2009)	Márcia Helena Santos Curado/ PUC Goiás
Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida (2011)	CARONI, Cybelle./ PUC RS
Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	DUARTE, Fabiana/UFSC

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

Tabela 7: Estudos sobre práticas pedagógicas

Título da dissertação	Pesquisadora
Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição a de um lugar dos bebês (2008)	SIMIANO, Luciane Pandini/ UNISUL
Encontros, cantigas, brincadeiras, <i>leituras</i> : Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário (2011)	Rosele Martins Guimarães/ UFRGS

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

Tabela 8: Estudos sobre o desenvolvimento infantil

Título da dissertação	Pesquisadora
Práticas educativas em berçários: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações (2008)	BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella /UEL
Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana (2008)	RODRIGUES, Sílvia Adriana/ UNESP Pr. Prudente
Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida (2011)	MAGALHÃES, Giselle Modé/UNESP Araraquara
A Escuta e as Palavras nos Anos Iniciais da Vida: Diálogos entre os Bebês, a Psicanálise e a Educação Infantil (2011)	FERNANDES, Simoni Antunes/UNIJUÍ

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

Tabela 9: Estudos sobre a função social e relações com a família

Título da dissertação	Pesquisadora
A RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES DE BEBÊS: Uma análise da natureza de seus encontros diários (2008)	MELO, Alessandra Sarkis de /UFRJ
O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais (2010)	PANTALENA, Eliane Sukerth/USP
O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem (2011)	CASANOVA, Letícia Veiga. /UNIVALI

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

3 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

A instituição de educação infantil possui como função social acolher, cuidar e educar as crianças entre a faixa etária de 0 a 5 anos – e seus processos formativos de forma integral e compartilhada com as famílias. Cumprindo um papel importante na constituição de valores, tais como solidariedade e respeito ao bem comum, aprender a conviver com as distintas culturas, singularidades, identidades, respeitando a autonomia de cada ser humano (BARBOSA, 2010).

Segundo Barbosa (2010) a ida dos bebês para creche significa uma ampliação das relações com o mundo, já para os adultos responsáveis pela sua educação, significa organizar intencionalmente – selecionar, refletir – a vida nas instituições de educação infantil com práticas sociais, as quais demonstram também as formas como as professoras¹⁸ apreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, dentre outros, que se revelam na docência e nas propostas pedagógicas.

É nas práticas sociais, onde as famílias e as instituições educativas ensinam aos bebês e crianças pequenas suas primeiras aprendizagens, que, paulatinamente vão constituindo os repertórios e, por conseguinte, novas aprendizagens. As concepções contemporâneas acerca dos bebês, infância, a aprendizagem e a educação, cujos estudos recentes tem nos ajudado a pensar e repensar tem nos conduzido para a apreensão de um currículo que perceba o desenvolvimento das crianças de maneira integral, em suas muitas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, concebendo as crianças em sua multiplicidade (BARBOSA, 2010).

Contudo, ao tratar-se especificamente da educação dos bebês, emergem muitas dúvidas em como sugerir este currículo. Sabe-se que não será por meio de aulas expositivas, mas pela elaboração de uma vida cotidiana com práticas sociais que ampliem as vivências em linguagens, para que os bebês possam experimentar seus saberes (BARBOSA, 2010).

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,

¹⁸ Optamos em utilizar professoras, pois, assim como evidenciado por Cerisara (2002) essa é uma profissão marcada sobremaneira pelo gênero feminino.

considerando a potencialidade dos bebês e crianças pequenas nesse processo.

Durante muito tempo concebeu-se o bebê como um ser humano incapaz, devido sua dependência para sobreviver. Os estudos antropológicos, por exemplo, ignoraram os bebês durante muito tempo, tomando-os como um *não-sujeito* e que ocupa um espaço negativo sob o olhar antropológico (GOTTLIEB, 2009). Por este motivo estudos que se debruçassem em investigar os bebês seriam desnecessários, compreendia-se esse tempo “como passageiro”.

Segundo Hirschfeld (2002)¹⁹, as crianças compõem um grupo social esquecido dentre os estudos da área, elas são marginalizadas por desconsiderarem suas características próprias, o que ele chama de “as coisas que as crianças fazem melhor”. E são elas: a) as crianças são favoráveis em adquirir culturas em contato com os adultos; b) as crianças são capazes de produzir suas próprias culturas (HIRSCHFELD, 2002).

Quanto ao desinteresse sobre os bebês Gottlieb (2005) argumenta que:

Quanto menor a criança, mais dependente ela é de outros para seu suporte básico biológico: para os padrões antropológicos, os bebês aparentam ser desinteressantes. Eles parecem precisar tanto da misericórdia dos outros que não existe nem um mínimo grau daquela relação de oferta e demanda entre dois indivíduos, ou entre um indivíduo e a sociedade em geral, que torna a reflexão acadêmica tão interessante. Outro fator relacionado a essa questão é o de que os bebês, na maioria das sociedades – se não em todas -, são classificados como menores. Incapazes de testemunhar em tribunal, eles não produzem nenhum efeito legal sobre outros. Dada a base legalista da herança da maior parte das nossas disciplinas (britânicas/funcionalistas) – especialmente na África -, o legado de tal posicionamento jurídico inconsequente dos bebês parece pertinente mesmo hoje em dia, e talvez, inconscientemente, sirva como mais um fator responsável por sua invisibilidade etnográfica. Em

¹⁹HIRSCHFELD, Lawrence. Why Don't Anthropologist Like Children? *American Anthropologist*. 104(2): 611-627, 2002.

geral, a opinião dos bebês parece ser irrelevante na tomada de decisões que envolvam outras pessoas. Como informantes, bebês aparentemente não contribuem com um material muito promissor (GOTTLIEB, 2005, p.320).

Essa concepção de incapacidade dos bebês acaba invisibilizando sua real potencialidade. Pesquisas recentes na área da Educação vêm contribuindo para informar um novo olhar sobre a capacidade dos bebês²⁰, demonstrando que, distintamente do que se pensava, eles estabelecem relações sociais com seus pares e não somente com os objetos, participam ativamente do seu entorno social.

Isso não significa dizer que os bebês são independentes, pois, são biologicamente dependentes de seres humanos mais velhos, para lhes prover as condições necessárias de sobrevivência, contudo, desde muito pequenos demonstram interação social com o mundo, manifestando desejos e significações.

3.1 A ESPECIFICIDADE DOCENTE: O QUE É SER PROFESSORA DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS?

O profissionalismo em educação infantil é uma questão que tem tomado um importante espaço no debate nacional e internacional, cujo tema é de interesse dos organismos públicos e é também pauta no debate dos pesquisadores da área:

É cada vez mais reconhecido que a qualidade nos programas de educação infantil depende de profissionais competentes no trabalho com crianças, famílias e comunidades. No entanto, o que significa competência e os caminhos para alcançá-la são pontos de controvérsia. A ausência de consenso, associada à falta de claras referências de perfil profissional de uma trilha comum a seguir na construção dessa profissionalidade, deve-se tanto a fatores externos, relacionados com a origem e o desenvolvimento das instituições de cuidado e educação da criança pequena, quanto a fatores inerentes às atividades voltadas à infância (HADDAD et al, 2012, p. 136).

²⁰ Ver Coutinho (2002, 2010), Tristão (2004), Guimarães (2008), Schmitt (2008).

São vários os pontos que culminam para uma ausência de identidade própria para o profissional de educação infantil, a dupla trajetória histórica que marcam as creches e pré-escolas²¹ e as atividades próprias do magistério infantil associada ao papel maternal, são fatores que não colaboram para a consolidação de uma qualificação à profissão (HADDAD et al, 2012).

Ainda que, existam muitos avanços registrados sobre o reconhecimento legal do campo profissional e da profissão – que posiciona a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e reconhece o profissional como professor com formação específica, segundo Haddad et al (2012) ainda prevalece uma polarização da profissão no senso comum.

A docência é uma profissão marcada pela interação entre seres humanos, principalmente pela subjetividade, visto que a compreendemos como um trabalho *sobre* e com o *outro*, por conseguinte: “*A docência é um trabalho cujo objeto não é construído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores*” (TARDIF; LESSARD, 2009, p.35, grifo no original).

Pesquisas apontam a educação infantil como a primeira etapa da educação básica com especificidades próprias, dentre as contribuições podemos citar os estudos de Cerisara (1996), Rocha (1999), Faria (1997), Batista (1998), Oliveira (1996, 2002), Kramer (2003), Coutinho (2002), Tristão (2004), Schmitt (2008) e Guimarães (2008). Ou seja, são características que demarcam particularidades ao trabalho docente junto às crianças pequenas, tais como estrutura física dos espaços institucionais, os planejamentos pedagógicos que levem em conta as dimensões educativas (lúdicas, expressivas e socioculturais), bem com suas ferramentas pedagógicas como observação, registros e avaliação.

As especificidades que envolvem as relações pedagógicas se afunilam ainda mais, quando tratamos das crianças de 0 a 3 anos, sobretudo, os bebês que ainda não desenvolveram a linguagem oral e precisam de cuidados constantes como nos momentos de sono,

²¹ “Durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e pré-escolas: por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado “assistencialista” e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado “educativo”(CERISARA, 2002, p.11-12).

alimentação e higiene por exemplo. Essas dimensões demandam sutilezas na ação docente, assim como sugere Tristão (2006):

Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais - corporais, prestar atenção na temperatura-ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanista e emancipadora, plena de significados, e o descaso, característica das práticas desumanizadoras voltadas para o conformismo e subalternidade (TRISTÃO, 2006, p.40).

Esses são alguns exemplos das sutilezas que caracterizam os trabalhos com os bebês e as crianças bem pequenas. Na medida em que agimos com responsividade²² 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.

A maior parte do tempo, dentro das salas dos grupos menores é destinada aos necessários momentos rotineiros marcados pelas relações individuais e subjetivas, como a acolhida das crianças, a alimentação, momentos de higiene, de sono e descanso, que não são considerados, em grande medida, como importantes ou merecedores de atenção com planejamento próprio, conseqüentemente, tais momentos não recebem a reflexão necessária nas avaliações e registros, pois, no imaginário das professoras: “[...] há a noção de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem de acordo com a noção da sociedade capitalista onde vivemos, que valoriza os resultados como lógica estruturante” (TRISTÃO, 2006, p.40).

Segundo Buss-Simão (2012), durante muito tempo nos espaços da educação infantil o “pedagógico” se manteve cultural e historicamente ligado às atividades mais “nobres”, ou seja:

[...] o termo passou a ser utilizado para distinguir atividades “nobres” de atividades menos “nobres”, sendo que as atividades menos “nobres” estariam

²² Segundo Schmitt (2008), em diálogo com os contributos bakhtinianos, responsividade significa a não-indiferença do ser frente ao outro, ou seja, a atividade ou posição que tomamos em relação ao outro. Significa compreendê-lo em relação a mim mesmo: “[...] o que pressupõe a ação responsável, e não a abstração de mim mesmo” (BAKHTIN, 1993, Apud SCHMITT, 2008, p119).

mais voltadas ao cuidado, sobretudo com a dimensão corporal que a educação das crianças pequenas envolve. Por outro lado, as atividades mais “nobres” com status estariam voltadas ao termo educação e, sobretudo, com a dimensão cognitiva, mantendo também uma relação com um produto final, com resultados e desempenhos observáveis (BUSS-SIMÃO, 2012, p.267).

Nessa perspectiva, as atividades ditas pedagógicas eram aquelas que abrangem:

[...] jogos dirigidos, colagens, recortes e desenhos coletivos, contações de histórias e, mais particularmente ainda, aquelas atividades “pedagógicas” são compreendidas, pelos profissionais que atuam diretamente com as crianças, como aquelas atividades que ensinam algo para as crianças (BUSS-SIMÃO, 2012, p.267).

Estas questões estão ligadas também ao desejo de legitimar a profissão, ou seja, o *ser professora de bebês*, com a mesma importância de ser professora de qualquer outra faixa etária. E, para então legitimar-se professora, as profissionais sentem a necessidade de realizar atividades que se assemelham ao ensino fundamental, e, portanto, ensinar algo concreto com resultados palpáveis/quantificáveis/possíveis de serem avaliados/ apresentados.

Nesse sentido, estudos e pesquisas na perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Infância indicam como essencial tirar as crianças de uma posição de subalternidade mediante as decisões que lhe dizem respeito, e do mesmo modo, concebe-se como necessária importância: “[...] não tomar como base de um projeto educacional pedagógico o conteúdo em sua versão escolar, especialmente aqueles pautados numa visão do ensino como mera transmissão” (BUSS-SIMÃO, 2012, p.267).

Essa luta pela legitimidade docente se esclarece ao compreendermos que a sutileza²³ é uma marca no trabalho docente que revela sua importância. Pois, 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.

²³ Tristão (2006).

De acordo com Guimarães (2008) é preciso compreender o trabalho junto aos bebês como uma possibilidade de incentivo à abertura de caminhos de *encontros deles consigo mesmos*, pois, nos primeiros meses de vida é também o momento que *nasce o si mesmo*.

As ações dentro das salas dos grupos dos bebês demandam tempo e rotinas pensadas e repensadas pelas professoras, planejando o espaço de modo que as crianças possam interagir e o cotidiano de forma que respeite a temporalidades das crianças. Educar crianças tão pequenas significa, sobretudo: “[...] promover um crescimento integral do indivíduo e também desenvolver a solidariedade, a capacidade de enxergar o outro e a tolerância para com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais” (TRISTÃO, 2006, p.47).

Uma importante característica que demarca a docência com crianças pequenas é o compartilhamento da responsabilidade da sua educação, tanto com as profissionais da creche, como com as famílias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam essa etapa da educação básica como um espaço educacional, cujo papel é também de dividir de maneira indissociável, a educação e cuidado das crianças com as suas famílias, sendo esta, uma característica fundamental dessa instituição que se diferencia dos outros níveis (BARBOSA, 2010).

As famílias não podem ser encaradas somente como usuários de um serviço, mas como *colaborares*, ou seja, *coautores* dos processos educacionais, portanto, é necessário sintonia quando estamos tratando da educação dos bebês e crianças pequenas (BARBOSA, 2010).

Para as italianas Mantovani e Perani (1999) a profissionalidade na educação infantil e a sua consolidação vem exigido cada vez mais um aprofundamento acerca das suas funções e maior conhecimento sobre suas seu percurso histórico de constituição profissional. No contexto italiano a educação infantil têm *duas professoras*, distintamente do ensino fundamental, o que demarca a especificidade docente nesse contexto. As duas professoras são conjuntamente responsáveis pelo grupo de crianças, para tanto, é necessário diálogo constante e um compartilhamento de suas perspectivas.

A experiência italiana que pressupõe parceria e compartilhamento parece-nos profícua, pois enriquece o trabalho docente e promove um estreitamento relacional de forma respeitosa, o que é fundamental quando trabalhamos com crianças bem pequenas.

3.2 AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS/COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

O contexto da Educação Infantil tem uma importante característica: é um lugar de encontro, de relações sociais entre pessoas de distintos contextos, 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.

Entretanto, é necessário compreender que as relações sociais não se estabelecem somente na presença física ou na existência de duas ou mais pessoas, ainda que seja necessário tal encontro, uma vez que: “Além da condição da existência humana e do aparato biológico que lhe permite interagir, é preciso considerar que as relações entre pessoas são atravessadas por determinantes e significações sociais/culturais que constroem suas posições uma diante da outra” (SCHMITT, 2011, p. 19).

Para compreender as relações entre os sujeitos, principalmente entre as crianças pequenas, delas com as crianças maiores, com as professoras e outros adultos da creche, é importante considerar o significado social que cada indivíduo ocupa nesse contexto e mediante aos outros:

Compreender as relações entre as crianças e adultos implica abarcar aspectos próximos à realidade desses sujeitos, como os mais amplos que concretizam nas ações, nos comportamentos e pensamentos dos indivíduos, dialeticamente, não sendo possível dissociá-los. As ações, mesmo as de nível pessoal, são permeadas por esses aspectos, configurando-se na voz, no pensamento e na ação de uma pessoa a presença de outras vozes que a compõem (SCHMITT, 2011, p.19).

Tomando como base o conceito de *polifonia* de Bakhtin²⁴ podemos compreender que as relações são constituídas por muitas vozes: “ao mesmo tempo em que são condensadas pelas significações e pelos sentidos atribuídos à creche, ao trabalho desenvolvido nela, são também atravessadas pelas composições sociais que formam os indivíduos em outros espaços” (SCHMITT, 2011, p.19). É neste sentido

²⁴ (2003 Apud SCHMITT 2011).

que compreendemos os bebês sujeitos que manifestam seus desejos, atuam e se expressam ativamente na realidade social.

Segundo Coutinho (2010, p.114): “As ações sociais das crianças são produto e ao mesmo tempo produtoras de culturas”, para tanto, é necessário reconhecer que as crianças produzem culturas. Cohn (2009) contribui para o debate e indica que as crianças não são somente produzidas pelas culturas, mas são também produtoras de cultura, já que, elaboram sentidos e compartilham suas experiências:

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que ela têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhando com os adultos. Negá-la seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e desse ver irredutível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundo incomunicáveis (COHN, 2009, p.35).

Contudo, devemos ponderar, como nos alerta Sarmento (2005), que as crianças não produzem cultura de maneira independente do contexto social no qual estão inseridas. Sua autonomia é relativa, o que não nega o papel ativo das crianças na construção cultural, que por sua vez, é resultado da interação social entre todos os sujeitos pertencentes à realidade social, tanto adultos como crianças, e estão ligadas aos determinantes sociais, as condições socioculturais em que estão inseridas.

Concordamos com Coutinho (2010) quando nos diz que dar visibilidade para as ações das crianças é uma possibilidade de conhecer seus processos de socialização, valorizando o papel dos pares, reconhecendo a *competência social das crianças* no processo de elaboração e apropriação da cultura:

[...] Em primeiro lugar reconhecemos que as crianças elaboram culturas, tendo em vista que produzem significados partilhados socialmente entre elas. As crianças são capazes de apropriar-se

de uma dada situação, conhecimento e reinseri-lo - modificando-o - em outro contexto (COUTINHO, 2010, p.125).

Coutinho (2010) explica-nos acerca dos elementos que se mostram como constituidores das ações das crianças na relação entre pares e elaboração cultural, indicando o corpo como uma importante forma de comunicação:

Tratando-se das relações sociais, podemos indicar de modo mais específico a troca de olhares. E nesse caso não só as capacidades fisiológicas dos bebês que devem ser convocadas para uma compreensão dessa linguagem, mas principalmente as relações sociais que estabelecem no contanto com o outro (COUTINHO, 2012, p.250).

Os bebês usam modos comunicacionais distintos dos adultos, que se manifestam como possibilidades de relações sociais entre os pequenos: quando trocam olhares e se comunicam com o corpo, por exemplo.

3.3 CUIDADO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRECHE

Pode-se dizer que os momentos que envolvem o cuidado como uma das maiores especificidades da docência com as crianças bem pequenininhas, uma vez que elas demandam mais atenção e cuidado no cotidiano. Segundo Guimarães (2008) ainda existe um dualismo entre o cuidar e o educar, aspecto que foi constatado por diversas pesquisas e que expressa uma concepção de educação mais ligada ao “instruir e ensinar” e o cuidar como “dar conta da rotina”. Logo, as ações que abarcam o cuidado são compreendidas como a face negativa da assistência, pois, está historicamente ligado às tarefas domésticas e femininas.

As formas de relação com os bebês são historicamente marcadas por um viés disciplinador, higienista e de controle, contudo, as críticas às concepções higienistas e compensatórias em creches criaram alguns equívocos sobre a compreensão do que seriam então os momentos de cuidados com a saúde e a sua relevância:

[...] Em determinando momento desse processo de transformação institucional, todo e qualquer cuidado com a saúde passou a ser interpretado

como resquícios de concepção higienista, ou como de exclusiva competência dos serviços de saúde, ou seja, desnecessário de ser planejado e operacionalizado na creche (MARANHÃO, 2000, p.116).

Para Maranhão (2000) o cuidado pode ser compreendido como uma prática cultural que diz respeito a nossa capacidade de, pela interação, perceber e interpretar as necessidades dos outros sujeitos e a forma como às atendemos. Existem ainda muitas contradições e incompreensões sobre o que seria responsabilidade da instituição educativa e qual seria a da família – e a creche acaba por manifestar tais contradições.

Na nossa sociedade o cuidado sempre foi entendido como uma função da família, tal concepção gera conflitos dentro das creches, que precisam dividir os cuidados e a educação das crianças:

Quando educadores reconhecem que o cuidado com a criança pequena é inerente à ação educativa ainda encontramos dificuldades em definir os cuidados que são de competência exclusiva da família e os cuidados que seriam da competência da instituição. Os cuidados aceitos como inerentes à ação educativa geralmente se referem aos relacionais, sendo que os cuidados com o corpo continuam sendo atribuídos à família, revelando dicotomias na forma de priorizar cuidados mais ou menos importantes. São frequentes os conflitos entre família e creche sobre a quem compete dar o banho, cortar as unhas, remover os piolhos, ainda que esses tenham sido adquiridos no convívio (MARANHÃO, 2000, p.123).

As relações constituídas nos momentos de cuidados não se configuram como meras ações mecânicas de assear as crianças, mas revelam-se principalmente como uma resposta as manifestações emocionais das crianças, que identifica nos adultos alguém que pode lhe atender quando necessário; alguém a quem comunicar suas necessidades, manifestar seus desejos (SCHMITT, 2011).

No interior das instituições de educação infantil são os adultos que são responsáveis em perceber as necessidades de cuidado das crianças, por meio de uma postura respeitosa e sensível às suas manifestações. A partir das observações das ações criativas infantis,

Coutinho (2002) chama atenção para os modos que as crianças informam seus desejos e necessidades:

[...] é fato notório que as crianças são as que melhor informam seus desejos, necessidades e paixões. Ao observá-las, é possível conhecer muito a seu respeito, por exemplo, saber que elas são diferentes, que as necessidades e vontades não são as mesmas para todas, só porque se encontram na mesma faixa etária. Embora pareça irrelevante, essa indicação é de extrema importância, já que as propostas educativas, apesar de falarem muito em diversidade, em respeito às diferenças socioculturais, de etnia, gênero e credo, organizam as situações educativas de forma homogênea, de acordo com padrões instituídos (COUTINHO, 2002, p.41).

Pensar os momentos como higiene, alimentação e sono de maneira intencional e respeitosa com os pequenos é tarefa fundamental dos professores e isso “[...] exige que se considere e compreenda a função da participação das crianças através dos seus indicativos e na vivência da rotina da creche” (COUTINHO, 2002, p.143).

Schmitt (2011) em diálogo com o filósofo da linguagem Bakhtin, explica que a empatia assume um papel fundamental na relação com as crianças pequenas, em especial, com as que ainda manifestam seus desejos por meio da comunicação emocional e corporal. A vivência empática – ou a empatia – acontece sempre externamente ao sujeito, isso significa dizer que somos afetados pelo sentimento do outro, aquilo que o outro sente internamente e que vivemos empaticamente com ele, nos afeta sem perder o lugar que ocupamos.

É nessa relação e a resposta que dirigimos aos sentimentos do outro, que se manifesta a empatia:

Com relação aos bebês, os adultos profissionais exercem uma função importante ao dar significados a essas sensações de desconforto por intermédio das suas respostas às crianças, ao defini-las e respeitá-las como seres humanos que sentem. Aos bebês que ainda não falam, que não expressam verbalmente sentimentos, desejos e necessidades, a posição de empatia dos profissionais se torna imprescindível para sua constituição. Isso se refere não apenas ao ato de

significação, mas também à posição dos adultos diante dos bebês (SCHMITT, 2011, p.23).

Na maior parte do tempo os encontros entre os professores e os bebês nos momentos de cuidado acontecem individualmente, nessas ocasiões as relações estabelecidas vão dando significado e proporcionando às crianças sentimentos e sensações: “Lidamos com crianças inteiras, com corpo, mente e uma história de vida – assim não podemos conceber que a educação infantil seja responsável apenas por um fragmento dessa criança” (TRISTÃO, 2006, p. 46). Portanto, os momentos que envolvem o cuidado com o corpo, higiene, a alimentação e o sono devem acontecer de forma agradável para as crianças, para que se sintam seguras e protegidas nesses espaços.

A partir das contribuições dos estudos foucaultianos, Guimarães (2008) realiza uma reflexão acerca do cuidado, sinalizando o *cuidado de si* como uma dimensão ética e indispensável para o trabalho com as crianças pequenininhas. Os estudos de Foucault “sobre o cuidado de si”, inspirados na cultura greco-romana fundamentaram as reflexões da pesquisadora:

[...] no sentido de apontar o cuidado como um movimento de interrogar-se sobre si mesmo, efetuar um trabalho em si mesmo, em uma perspectiva ética. Propõe-se que o cuidado dilata as possibilidades de educação, abrindo espaço para um trabalho do educador em si mesmo que pode ampliar seu olhar para a criança (GUIMARÃES, 2008, p.1).

A reflexão sobre o *cuidado de si* apresenta elementos para pensarmos a prática pedagógica no grupo de bebês e indica a necessidade de viver a alteridade mediante as crianças: “Nesta perspectiva, o trabalho das profissionais da creche é focalizado como um trabalho de questionamento frequente sobre suas funções, emoções e ações” (GUIMARÃES, 2008, p.04).

O trabalho com o grupo de bebês requer que os professores abram possibilidades e caminhos de encontro deles consigo mesmos:

Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente) as profissionais da creche indicam que os gestos e expressões dos bebês têm um valor. Por outro lado, não dirigir as crianças,

mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidar do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si (GUIMARÃES, 2008, p.04).

A posição que o adulto ocupa mediante as crianças bem pequenas demanda uma atitude ética, que envolve reflexões sobre os modos de ação numa perspectiva que valorize as potencialidades dos bebês.

3.4 CORPO, LINGUAGEM E ALGUNS ENTRELAÇAMENTOS

É nos primeiros anos de sua vida que o bebê vai descobrindo o mundo ao seu redor, é nesse momento que a criança vai tendo suas primeiras impressões sobre o que é ser um ser humano, sobre o que é estar com outros seres humanos, os sentimentos e sensações que envolvem tais relações sociais.

As crianças bem pequenininhas seguem ritmos próprios que desafiam a lógica adulta, algumas levam mais tempo para se alimentar, outras precisam dormir em horários distintos e peculiares, e isso desafia os professores que trabalham com os grupos menores, rompendo com a rotina estabelecida no cotidiano da creche.

Para informar seus desejos e necessidades os bebês usam o seu corpo como possibilidade de se expressar: por meio de um olhar que fala de alegrias e descontentamentos, um bocejo que comunica um sono, um gesto que aponta objetos e alimentos, enfim, já que os bebês bem pequenos ainda não dominam a linguagem verbal, lançam mão de estratégias comunicacionais para “dizer sem falar”.

Barbosa (2011), explica-nos que a relação entre o *verbal* e o *extraverbal*, entre o interior e exterior segundo Bahktin, bem como a relação entre pensamento e linguagem, segundo Vigotski, admite a hipótese que o corpo tem um importante lugar na formação da linguagem:

No diálogo entre o que é discurso interior e discurso exterior, que pode ser responsável por uma determinada entonação, o elemento primordial é a palavra. Nela ficam as marcas do corpo que também é constituída por meio das palavras alheias a elas próprias. Se pela entonação a vida invade a linguagem, o movimento pode ser descrito assim: há uma voz no discurso materializada pela entonação e, por meio desta,

cria-se a ponte entre corpo e linguagem e vice-versa. Entonação remete a um corpo que não se identifica plenamente com o corpo biológico. Entre um e outro acontecem transformações pela inserção do humano no universo simbólico da linguagem (BARBOSA, 2011, p.13).

Deste modo, o nascimento biológico não seria suficiente para afirmar a existência de um sujeito humano como um ser social e cultural, a condição humana necessita de um segundo nascimento, não só o animal, mas o nascimento social (BAKHTIN, 1997).

Para nos tornarmos seres humanos é necessário nos apropriarmos da experiência histórica e socialmente acumulada e a linguagem exerce um papel fundamental nesse processo, pois, a apropriação da cultura historicamente construída se dá principalmente por meio da linguagem, é ela quem possibilita que a natureza social dos seres humanos seja também sua natureza psicológica.

Para Bahktin o corpo não é separado da mente, ele é construído numa relação com a palavra e, nesse entrelaçamento torna-se um corpo carregado de valor. A forma como sentimos nosso corpo, como o enxergamos, vem da relação com o outro, deste modo, nós seres humanos precisamos necessariamente do outro.

É o outro que cria uma imagem externa de mim mesmo: “A imagem que temos de nós mesmo não existe fora da ação criativa daqueles que nos contemplam externamente” (BARBOSA, 2011, p.14). Portanto, os bebês não apenas recebem do outro uma significação sobre si mesmo, mas respondem e manifestam suas impressões e desejos nessas relações.

Os bebês expressam seus sentimentos e sensações ao outro a partir de seus movimentos e gestos: “Os gestos de apontar, ofertar, negar, defender, os gestos que expressam raiva, carinho, curiosidade etc. nascem nas relações sociais e, aos poucos, vão fazendo parte das relações entre as crianças” (SCHMITT, 2011, p.17). As professoras da creche indicam que as expressões e gestos dos bebês têm valor quando escutam, observam, dão visibilidade e dialogam com os seus movimentos.

A experiência com os bebês em Lóczy²⁵ têm apresentado aspectos para ponderamos acerca das práticas pedagógicas em creches e

²⁵ Emmi Pikler é uma pediatra húngara que foi convidada em 1946 a coordenar e organizar um orfanato na Rua Lóczy, em Budapeste. Hoje é o Instituto Emmi

do entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. Segundo Tardos (1992), a função dos professores é de garantir uma relação pessoal-afetiva com as crianças, capaz de potencializar o necessário desenvolvimento harmônico e equilibrado da sua personalidade.

O contato corporal exerce um papel muito importante na vida do bebê, os gestos dos adultos provocam sensações agradáveis para as crianças, mas podem também causar sensações desagradáveis sem que os adultos percebam, tendo em vista que, concebe-se que há, entre corpo, emoção e linguagem um forte entrelaçamento (TARDOS, 1992). Para Emmi Pikler a liberdade de ação por meio das experiências vivenciadas pelas crianças, possibilita elas conheçam suas próprias capacidades e limites (FALK, 2004).

A partir de suas próprias ações, os bebês vão criando novas estratégias de descobertas ampliando, assim, seus repertórios de ações e possibilidades comunicacionais:

[...] de acordo com as atuações dos bebês e as alterações que passam a instituir conforme agem, outras estratégias são descobertas, e as crianças pequenas vão ampliando o repertório de ações. Os bebês agem e percebem o resultado das suas atitudes, criando novas estratégias para agir e para comunicarem-se. Desse modo, o corpo, os gestos e movimentos, o olhar, o choro, os risos e o silêncio se convergem na constituição da linguagem. As crianças pequenas possuem um arcabouço de possibilidades comunicativas que, gradativamente, complexifica o pensamento e a linguagem, tornando-a verbal (CASTRO, 2013, p. 16).

É por meio dos processos interativos dos bebês entre bebês, deles com o espaço, com outros sujeitos, com objetos, que a linguagem vai se constituindo, ganhando forma e se aproximando da palavra (CASTRO, 2013).

O olhar é também uma estratégia comunicacional dos bebês - e não só, já que as crianças dos grupos maiores também nos revelam muito dos seus sentimentos pelo olhar. Segundo Coutinho (2012) as crianças constituem unidades comunicacionais, como o jogo de olhares estabelecidos entre elas. O olhar possibilita a apreensão de

Pikler conhecido familiarmente pelo nome de Lóckzy, que acolhe as crianças desde o nascimento até os seis anos de idade.

acontecimentos e ao mesmo tempo permite a comunicação de sentimentos, de combinados e ações mútuas: “Nessa perspectiva o olhar é em si uma ação, que permite a partilha e a significação do que é comunicado” (COUTINHO, 2012, p.251).

As crianças usam o corpo para comunicar e interagir de forma intencional e para interpretá-los exige que os professores *estejam disponíveis*²⁶ para responder às manifestações comunicacionais dos bebês. Importante compreender os bebês e as crianças pequenas como competentes nas ações sociais e, deste modo, criar condições (planejamento intencional de tempos, espaços, diversidade da dimensão educativa, lúdicas, expressivas e socioculturais) para que as ações das crianças sejam valorizadas.

3.5 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA/NA DOCÊNCIA COM BEBÊS

As contribuições de Batista (1998,) Faria (1999), Coutinho (2002), Tristão (2004), Schmitt (2008), Barbosa (2000; 2010), Agostinho (2004) são alguns dos estudos que chamam a atenção para a importância da organização dos espaços a partir dos pressupostos de uma pedagogia da educação infantil que valoriza o ponto de vista das crianças, sua participação efetiva no cotidiano da creche. Nessa busca visam à consolidação de:

Uma pedagogia de educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiros e brasileiros, portadores de necessidades especiais, etc) deve, necessariamente partir da nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças atendendo as especificidades de cada demanda possibilitando identidade cultural e sentido de pertencimento (FARIA, 1999, p. 69).

O espaço é um elemento pedagógico e exerce um importante papel na educação das crianças, já que, elas se relacionam ativamente com o ambiente, significando e resignificando o espaço a partir das

²⁶ Coutinho (2012).

relações sociais estabelecidas. Não se trata apenas da dimensão física ou uma área determinada, mas de um lugar repleto de sentido:

As crianças vão interagindo com o espaço dando a ele significados diferentes, criando o novo, a partir do que está disponibilizado materialmente e imaterialmente, que são suas idéias, pensamentos, imaginações e fantasias, convidando-nos a resgatarmos nosso *homo ludens*, lançando sobre nós seu feitiço, fascinando-nos e cativando-nos, cheio de ritmo e harmonia. Nestes outros sentidos e significados que vão empregando no espaço e em tudo que nele está contido, as crianças vão indicando para o espaço da creche um lugar para brincar, onde o sonho e a fantasia são possíveis, aguçando em nós o desejo de que elas nos enfeiticem (AGOSTINHO, 2004, p.9).

Os espaços e sua organização²⁷ influenciam direta e indiretamente nas experiências das crianças, uma vez que ele pode se configurar como um limitador-regulador ou um lugar de exploração, de ludicidade, um lugar de aconchego, de trocas com o outro – criança e adulto – etc.

O espaço da creche é um ambiente socialmente construído pelas crianças e adultos que o compõem, para tanto, é necessário considerar as manifestações das crianças, incluindo seus pontos de vistas: “[...] concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias desta etapa da vida. Isso desafia nosso poder adulto ao incluir a racionalidade infantil, e também o rigor e a imaginação metodológica para a criação de mecanismos de participação” (AGOSTINHO, 2004, p.2).

Incluir o ponto de vistas das crianças não significa somente ouvi-las, interroga-las e questioná-las sobre seus desejos, é desafiar-se a lançar um olhar sensível mediante as suas múltiplas linguagens, é fazer uso das ferramentas pedagógicas como registro e observação, na tentativa de compreendê-las. Isso faz sentido, sobretudo, quando falamos dos bebês que ainda não falam. Como considerar o ponto de vista das crianças que ainda não dominam a linguagem oral? “Aos bebês

²⁷ Alguns pesquisadores demarcam a importância de se observar a organização dos espaços na educação infantil como aspecto constituinte da ação pedagógica, como os contributos de Carvalho e Rubiano (1994), Forneiro (1998), Barbosa e Horn (2001).

que ainda não falam, que não expressam verbalmente sentimentos, desejos e necessidades, a posição de empatia dos profissionais se torna imprescindível para sua constituição” (SCHMITT, 2011, p.23).

Os espaços nunca são neutros, pois, a presença e ausência dos objetos, e o modo como são arranjados comunicam algo “sobre” e “para” as pessoas que ali vivem. Por este motivo, é importante a sensibilidade dos professores organizarem espaços para que as crianças vivenciem experiências ricas e diversificadas (SCHMITT, 2011).

Os italianos colaboram para compreendermos a importância do espaço no cotidiano das instituições da educação infantil. Em Reggio Emilia considera-se fundamental a organização do espaço, já que é tomado como terceiro educador: “O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores” (GANDINI, 1999, p. 157).

Neste sentido o espaço se configura como um elemento essencial da abordagem educacional, sendo mais do que um lugar útil e seguro onde adultos e crianças passam horas, mas refletem a cultura e as histórias das pessoas que ali convivem. Espaços acolhedores, que refletem a pedagogia adotada: “[...] a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia” (FARIA, 1999, p. 70).

O espaço da creche revela-se como um componente material que possibilita as crianças experimentar distintas sensações, temperaturas, contato visual com luzes, cores e texturas, é um lugar onde as crianças constituem uma relação com o mundo, com objetos e artefatos culturais e, sobretudo, um lugar de encontro com o outro.

Concordamos com Agostinho (2004), quando nos diz que a creche deve ser um ninho seguro para as crianças:

O espaço da creche tem de propiciar um *ninho seguro*, um lugar que a criança possa considerar seu, possa estar consigo mesma, num encontro íntimo com seus ritmos, pulsações e sentimentos. Um lugar em que ela tenha segurança e confiança, oportunizando sentido de pertencimento e lhe seja assegurada sua identidade pessoal. Enfim, que tenha direito a estar só, momentos de quietude, num encontro com o que lhe é mais profundo e íntimo, resguardada sua individualidade (AGOSTINHO, 2004, p.13, grifo no original).

No que se refere à organização dos espaços e tempos para os bebês, Falk (2011), ressalta a importância do movimento autônomo

iniciado pela própria criança no primeiro ano de vida. A liberdade de movimento significa a possibilidade de explorar, conhecer, experimentar, descobrir, desvendar suas próprias possibilidades. Para tanto é necessário um espaço planejado a partir dos movimentos da criança, roupas que não atrapalhem sua exploração e liberdade, um chão sólido que promova e convide ao movimento, com brinquedos e artefatos culturais que motivem a exploração e a interação entre as próprias crianças, um espaço seguro, acolhedor e aconchegante.

As professoras de bebês dedicam grande parte do seu tempo para o atendimento individual das crianças, como nos momentos de trocas e de alimentação, e, durante esses encontros entre professoras e bebês, as outras crianças exploram e movimentam-se no espaço da creche, que devem ser intencionalmente planejados, para que estejam seguras a explorá-lo. As instituições de educação infantil, onde crianças passam – por vezes – a maior parte do seu tempo, deve ser o melhor lugar para viverem sua infância.

4 A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO CONTEXTO DA CRECHE: ANÁLISE DA PRODUÇÃO SELECIONADA

As dissertações de mestrado selecionadas para compor o *corpus de análise* se constituem como um conjunto de trabalhos preocupados em pensar distintos aspectos acerca dos bebês e das crianças bem pequenas, desde as especificidades subjacentes às práticas pedagógicas e relações educativas no cotidiano da creche, bem como os processos que dizem respeito à própria criança e seu desenvolvimento. Após a leitura de todas as pesquisas, para o agrupamento e categorização das dissertações utilizamos como estratégia metodológica de análise de conteúdo, em que, por meio de um método *indutivo* (VALA, 1999) as categorias de análise pudessem emergir das próprias pesquisas selecionadas.

Definimos assim, as categorias de análise a partir das temáticas que foram privilegiadas nas dissertações: 1) *Estudos sobre a especificidade docente*; 2) *Estudos sobre as práticas pedagógicas*; 3) *Estudos sobre o desenvolvimento infantil*; 4) *Estudos sobre a função social da creche e relação com as famílias*.

4.1 ESTUDOS SOBRE A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA

Para compor a categoria *Estudos sobre a especificidade da docência* elencamos quatro dissertações de mestrado que lançaram sua atenção para os distintos e múltiplos aspectos que dizem respeito à especificidade docente com crianças pequenas, ações, fazeres e saberes que envolvem a profissão e o cotidiano nas instituições de educação coletiva. Afinal, *o que é e como é ser professora de bebês?* Essa questão é central para pensarmos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de zero a três anos de idade, as quais envolvem especificidades próprias de trabalho com essa faixa etária.

A primeira pesquisa que compôs a presente categoria chama-se *Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos* (2008) de Nelly Narcizo De Souza, a qual buscou investigar as concepções das professoras de creche acerca do desenvolvimento das crianças pequenas (entre zero a três anos de idade), objetivando verificar como concebem, planejam e acompanham o desenvolvimento infantil. Para tanto, foram entrevistadas professoras de um centro de educação infantil, situado em um município do Paraná.

Em sua dissertação, Souza (2008) dialogou com os autores como Donald Winnicott, Jean Piaget, Maria Silva Bolsanello, T. Berry Brazelton, Sonia Kramer; Ana Beatriz Cerisara e Maria Clotilde Rosseti-Ferreira.

Já a segunda dissertação intitulada *Os saberes docentes dos professores de educação Infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia* (2009), Maria Helena dos Santos Curado tomou como objeto de estudo os saberes docentes dos professores de crianças de zero a três anos de idade da Rede Municipal de Goiânia.

A pesquisa de Curado (2009) contou com os contributos dos seguintes autores: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jean Jacques Rousseau, John Dewey, entre outros. No âmbito da Educação, a pesquisadora dialogou com Ana Beatriz Cerisara, Dermeval Saviani, Fernanda Carolina Dias Tristão, Tizuko M. Kishimoto, etc.

A pesquisa de Cibelly Caroni chamada *Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida* (2011) teve como objetivo realizar uma análise crítico-reflexiva acerca da sua própria prática e experiência enquanto professora de crianças de 1 a 2 anos de idade. Deste modo, a pesquisadora realiza uma análise textual discursiva, a partir da sua prática docente, de modo a reconhecer a complementariedade entre teoria e prática.

A pesquisa de Caroni (2011) dialogou com os estudos Clermont Gauthier, Maurice Tardif, de Hans-Georg Gadamer, Jorge Larrosa e Marie-Christine Josso. Contou ainda com as contribuições de John Dewey e Miguel Zabalza como base teórica da dissertação.

Por fim, a pesquisa de Fabiana Duarte intitulada *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente* (2011) que teve por objetivo identificar a especificidade que compõe a ação docente das profissionais que trabalham com os bebês, num esforço de compreender as dimensões que abarcam a educação das crianças pequenas no espaço da creche. Para tanto, realizou um questionário com todas as professoras que atuavam com os bebês nas creches situadas na Rede Municipal de Florianópolis.

A pesquisa de Duarte contou com os contributos dos autores Mouysés Kuhlmann Jr., Eloisa Acires Candal Rocha, Manuel Sarmento, Ana Beatriz Cerisara; Maria Carmen Silveira Barbosa, Angela Coutinho, Daniela Guimarães, Fernanda Carolina Dias Tristão, Márca Buss-Simão, Alan Prout, Rosinete Schmitt, entre outros.

A docência possui particularidades nos distintos níveis da educação básica possui particularidades que são próprias de cada faixa etária. O sentido da profissão vem se constituindo e legitimando-se histórica e socialmente. Segundo Batista (2013, p.26) na Educação Infantil as distintas denominações para designar a função das professoras nos revela a própria indefinição histórica dos profissionais que atuam em creche: “chamada inicialmente de ama, desde as primeiras creches no Brasil, babá, recreacionista, atendente, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros”. Em sua tese de doutorado a pesquisadora constatou, ao analisar os documentos da Creche Conde Modesto Leal fundada em 1936 na cidade de Joinville (estado de Santa Catarina), que com objetivo de educar e cuidar das crianças, mas também acolher as crianças órfãs, a condução do cuidado e educação das crianças remete a uma experiência de docência pautada por um viés higienista, sob-responsabilidade “dos bondosos” cuidados de irmãs de caridade e empergadas, cuja remuneração era insignificante.

Esses dados mostram que, no contexto do século XX, a constituição histórica da docência na Educação Infantil é marcada como um período de alianças entre Estado e a Igreja, com objetivo de fortalecer o projeto nacionalista (BATISTA, 2014).

Devido à similaridade às práticas maternas, as atividades ligadas ao corpo (momentos de higiene, sono, alimentação, etc.) por vezes são menos valorizadas, justamente por não se “caracterizarem” enquanto ações educativo-pedagógicas: “A ocupação com as atividades ligadas ao corpo – banhar, alimentar, acalantar, entre outras, parecem ainda serem compreendidas como menos nobres porque se assemelham às práticas maternas e, portanto, menos valorizadas por não serem consideradas como ações educativo-pedagógicas” (BATISTA, 2013, p.24).

Para Batista (2009) reside nestes aspectos, uma indefinição acerca do valor social e educativo da Educação Infantil, logo, sobre a especificidade da docência com as crianças bem pequenas. Cerisara (2002, p.102) explica-nos que as profissionais das creches e pré-escolas, tanto as auxiliares de sala como as professoras, são pensadas a partir da forma como a profissão vem se constituindo e delineando-se historicamente, uma profissão que se *constituiu no feminino*, e, que, portanto, carrega as marcas desse processo histórico: “[...] marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem”.

A constituição dos profissionais da educação infantil enfrenta uma contradição, que Cerisara (2002, p.7) chama de: *entre o feminino e o profissional*. Tais contradições demonstram o pouco valor atribuído às profissionais pela sociedade, mas: “Novos valores estimularam práticas pedagógicas que concebem a criança dentro de contextos integrados, espaços diferenciados e planejados, com profissionais qualificados e um projeto institucional de gestão coletiva”.

Pesquisas e estudos²⁸ da área têm indicado e reafirmado que a docência na educação infantil tem especificidades próprias e que marcam a particularidade dessa etapa da educação básica, tais como: espaços e estrutura física das instituições, documentação pedagógica (planejamento, registros, avaliação) e, sobretudo, as dimensões presentes nas relações educativas que se constituem como objeto de preocupação de uma Pedagogia da Infância.

As especificidades acerca das relações pedagógicas se estreitam ainda mais quando tratamos das crianças de 0 a 3 anos de idades, pois envolvem dimensões que demandam cuidados constantes como nos momentos de sono, alimentação e higiene – momentos estes, que historicamente vem sendo vinculados e compreendidos como menos importante, ou com menos valor, pela sua ligação às práticas maternas. A definição de Tristão (2006) parece-nos adequada, quando indica que ser professora de bebês e crianças pequenas é marcada pela *sutileza*:

[...] a possibilidade de perceber o extraordinário, o excepcional, no trabalho pedagógico com bebês e crianças pequeninhas, parte das ações sutis que caracterizam a docência com esta faixa-etária, que deve estar marcada pela promoção de relacionamentos intensos e prazerosos, mas também de confronto – que também trazem consigo a possibilidade de trocas e não de consenso -, pelos olhares definidos pela curiosidade, pelo espanto, pelo questionamento, pela humildade do não saber e não predizer, pela possibilidade de descoberta conjunta, da experiência compartilhada (TRISTÃO, 2004, p.13).

²⁸ Ver Cerisara (1996); Batista (1998;2013); Rocha (1999); Faria (1999); Mantovani e Perani (1999); Rivero (2001); Kramer (2001); Coutinho (2002, 2010); Tristão (2004); Schmitt (2008); Guimarães (2008); Barbosa (2010); Albuquerque (2013); Ramos (2012), entre outros.

Segundo Tardif e Lessard (2009) a docência pode ser compreendida enquanto um *trabalho interativo, sobre e com o outro*. Ou seja, um trabalho onde seu objeto é outro ser humano, que necessariamente precisa da interação humana: “[...] O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a matéria-prima do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2009, p.20).

Para os autores docência é um trabalho de interações e se distingue das outras formas de trabalho justamente por tratar-se de seres humanos, que envolvem todas as sutilezas próprias das relações humanas:

[...] os ofícios e as profissões de interação humana apresentam, por causa da natureza humana do seu “objeto de trabalho” e das modalidades de interação que unem o trabalhador a este objeto, características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho [...] (TARDIF; LESSARD, 2009, p.11).

A docência caracteriza-se enquanto um trabalho interativo, logo, um trabalho que perpassa uma multiplicidade de relações. Ainda que, a perspectiva de Tardif e Lessard (2009) seja pensada para o ensino fundamental, também podemos dizer que a educação infantil envolve as relações humanas.

A creche se configura como um espaço que é socialmente construído a partir das relações ali estabelecidas, um lugar repleto de subjetividades e significações que vai ganhando contornos na medida em se vive experiências com e entre seres humanos.

Concordamos com Teixeira (2007, p.429), quando explica-nos que a docência se constitui pela *relação* em sua origem, em sua historicidade, em sua realização. Ou seja, a docência se instaura na relação social entre aqueles que estabelecem tal relação, e: “[...] se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro”. Portanto, é na relação com o outro que se compõe a docência, a sua existência, a sua *condição docente*. O que significa um caminho de alteridade. Trata-se, sobretudo, de:

[...] uma relação entre sujeitos sócio-culturais, imersos em distintos universos de historicidade e

cultura, implicados em enredos individuais e coletivos. E trata-se, sobretudo, de sujeitos cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida bio-psico-social e nos ciclos vitais (TEIXEIRA, 2007, p.430).

Professores/as e crianças situam-se em distintas gerações humanas, por este motivo, uma das particularidades que demarca a docência é as *temporalidades que nela estão implicadas*: “A criança, o jovem, o adulto [...], este outro é uma vida outra, uma corporeidade singular e indivisível” (TEIXEIRA, 2007, p. 431). Já aos docentes, a autora explica que:

[...] em seu tempo/lugar de gerações adultas, estes têm uma responsabilidade específica nesta relação. Estão encarregados de acolher, apresentar e interrogar o mundo junto a estes novos chegantes. Responsabilizando-se pelo trabalho com a cultura, com a memória cultural, devem construir bases para que as novas gerações, apropriando-se do passado, possam reinventar a vida em comum, realizando novo de que são portadores, livrando-se do risco de repetir o já feito; afastando o esquecimento, para que o passado não se repita, conforme Arendt (1979) e Adorno (1995), respectivamente (TEIXEIRA, 2007, p. 431).

Segundo Fernandes (2010) o que assinala a docência na educação infantil é justamente a multiplicidade de dimensões e funções, interligadas ao entendimento das múltiplas dimensões das crianças: linguística, intelectual, afetiva, emocional, expressiva, social, gestual, cognitiva – as quais devem ser contempladas nas ações direcionadas a elas. Nas dissertações analisadas, encontramos elementos que demonstram que a docência com bebês é marcada pelas relações:

[...] *“ser professora de bebês” trata-se de exercer uma docência, chamando-se a atenção para uma docência marcada por relações, visto que esse é o princípio central do ser professora de crianças pequenininhas. Por sua vez, essas relações se constituem através de dimensões educativas que consolidam a especificidade da ação docente das*

professoras de bebês, as quais nesta pesquisa correspondem à dimensão das relações de cuidado e à dimensão das relações corporais (DUARTE, 2011, p.13).

[...] o professor tem o importante papel de propiciar o desenvolvimento das crianças, enquanto mediador dos processos de desenvolvimento, em especial com a cultura, nas interações com outras crianças, com os adultos, com os diferentes objetos e com os brinquedos (CURADO, 2009, p.52).

É no cuidado atencioso, na convivência, nas trocas, nas relações que vou conhecer a criança, momentos em que ela também me conhecerá. Ao estabelecer este tipo de relação, estou (estamos: a criança e eu) estabelecendo uma comunicação, estou (estamos) produzindo linguagens. Desta forma, passo a conhecê-las também como signos, linguagens (CARONI, 2011, p.71).

As relações, mediações, interações mostram-se como um elemento importante na prática pedagógica com crianças pequenas. Segundo Barbosa (2008) as relações demarcam a vida na creche, sejam, com as pessoas, com o ambiente, com os objetos, uma atitude de *intercâmbio interativo*. O espaço da creche configura-se enquanto um lugar que ganha significado a partir das relações que ali são estabelecidas, um lugar de encontro, de partilha de sentimentos, de experiências, de vivências, *um lugar de relações*. Numa perspectiva que toma como pressuposto a educação infantil como um lugar das relações, considera que:

Através das trocas sociais, isto é, através das relações que progressivamente se entrelaçam e se aperfeiçoam entre [...] cria-se um conjunto de significados compartilhados, uma espécie de história social que é típica de uma determinada creche e um período específico, constituído pelo conjunto das rotinas (que criam expectativas), pelas regras, pelas divisões temporais (que criam ritmos reconhecíveis), permitindo, assim, também o gosto pelo imprevisto, pelos significados e pelas funções que os objetos e pessoas assumem naquele contexto particular (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p.29).

imaginário... as suas cem linguagens (ROCHA, 1999, p.61).

De acordo com Rocha (2010, p.1624) amplia-se a ação docente e as exigências formativas: “[...] quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva”. Nesse sentido, reafirmamos a ideia de Coutinho (2012), quando nos diz que ser professora de bebês significa, sobretudo, *estar na relação com eles*, estar à disposição de estabelecer relações de partilha, de troca, de respeito, numa perspectiva de uma educação humanizante.

Nas dissertações analisadas, encontramos pistas acerca do papel do professor, enquanto aquele que deve proporcionar experiências para as crianças, principalmente, com seu corpo:

O meu papel de professora de crianças de 1 a 2 anos deve ser o de proporcionar experiências que as envolvam, que as desafiem sempre e que as façam “usar e abusar” dos seus sentidos e do seu corpo (CURADO, 2009, p.23)

Ao tratar-se das especificidades da ação docente das professoras com os bebês na creche, a dimensão corporal logo se fez presente, tendo em vista que as relações entre adultos e bebês na educação infantil perpassam pela dimensão corporal. E com os bebês esse aspecto é ainda mais evidente, visto que são relações que preveem uma intensidade de toques e contatos corpo a corpo (DUARTE, 2011, p.184).

A *dimensão do corpo* nas práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos é uma das grandes especificidades que demarcam a docência. O corpo é aquele que comunica, que informa, aquele que explora, que manifesta, que busca estabelecer relações com os outros. O corpo é aquele vivencia uma interação de afinidade (ou não) intensa num trabalho individual entre professoras e crianças. Como nos momentos de trocas, por exemplo, a interação que os corpos estabelecem são bastante intensas e de muita intimidade.

Acreditamos que o corpo é um elemento importante para pensarmos a docência com os bebês. Duarte (2011) traz elementos muito significativos para pensarmos acerca da dimensão corporal, a *ação individual dentro de um coletivo* é como ela denomina os encontros individuais que acontecem entre professoras e bebês e sua importância na ação docente:

*Assim, outro aspecto que se faz presente nessa relação é aquele que se denominou de **ação individual dentro de um coletivo**. Pois a maior parte dos encontros das professoras com os bebês ocorre em momentos individuais, já que higiene e alimentação concentram suas ações e essas precisam ser direcionadas a uma só criança, no seu ritmo, olhando-a no olho e tocando-a numa relação marcada por afetos e consolidação de vínculos e trocas (DUARTE, 2011, p.208, grifo no original).*

Na educação dos bebês, os corpos das professoras precisam identificar o que os corpos desses estão transmitindo ou estão precisando em determinado momento. A ação dos corpos adultos no contexto educativo, portanto, precisa de certa intencionalidade e, ao mesmo tempo, estar pronto para as imprevisibilidades. Da mesma forma, é necessário estar ciente de que os corpos das crianças precisam movimentar-se, descobrir e descortinar o mundo que as rodeia, ou seja, considerando que as ações docentes têm uma dimensão corporal, essas devem, por sua vez, abonar qualquer tipo de controle e dominação sobre a criança, sobre o seu corpo que pede por expressar-se (DUARTE, 2011, p.204).

Essa ação individual dentro de um coletivo demarca então *um encontro de dois corpos*: o dos bebês e da professora. Que por sua vez deve cuidar de si, numa perspectiva do *cuidado de si*, o qual compreende a partir dos contributos foucaultianos, o cuidado como ética na relação consigo mesmo. Na creche, o trabalho das professoras deve ser de frequente questionamento acerca das suas funções, ações e emoções (GUIMARÃES, 2008).

A pesquisa de Caroni (2011) indica-nos que é também papel dos professores de bebês questionarem-se e avaliar seu próprio trabalho. Trabalho este que deve ser permeado de reflexões, num constante diálogo entre teoria e prática:

É desconforto; é construção; é confronto. É questionar-se e questioná-las.

É pesquisa; é experiência; é reflexão. É focar-se no individual sem deixar de ver o todo. É

formação e aplicação. É teoria e prática (CARONI,2011, p.152).

Já a dissertação de Souza (2008), a qual toma como pressuposto o desenvolvimento dos bebês, compreende que o professor é um importante personagem que influi nesse desenvolvimento, tendo em vista o número de horas que passa com as crianças:

No presente estudo tem-se como premissa que o educador é um personagem com grande influência sobre o desenvolvimento infantil, já que interage com a criança durante muitas horas do dia. É o educador quem muitas vezes acompanha o nascimento do primeiro dente, o desempenho dos primeiros passos ou os primeiros sinais de que algo não vai bem com a criança pequena. Só isso o torna um co-responsável pela formação da criança. E dessa forma, possivelmente deve ter conhecimentos que o auxiliem em sua função, favorecendo ações promotoras do desenvolvimento infantil (SOUZA, 2008, p.12).

Sem dúvidas as professoras de educação infantil influem no desenvolvimento das crianças, suas escolhas que estão diretamente ligadas a sua concepção de criança, infância e educação, seu planejamento, objetivos delineados, enfim, as experiências planejadas e propiciadas *para e com os bebês* influencia direta e indiretamente o desenvolvimento das crianças. Contudo, há que se problematizar os modos de conceber tal desenvolvimento. Na pesquisa de Souza (2008), as professoras aparecem com uma função de *promotor do desenvolvimento*, ele *executa* tarefas combinando afeto com técnicas, e respeito com os bebês:

[...] a função do educador deve ser executada de forma a combinar afeto com técnica e respeito ao bebê, este último sendo tratado como indivíduo, com direito de manifestar-se e de ser compreendido em sua condição de desenvolvimento. A ele deve ser garantido, por meio do trabalho realizado em creche, as condições mínimas necessárias para se desenvolver de modo saudável (SOUZA, 2008, p.26).

Muito se discutiu na área acerca das concepções oriundas da psicologia, que tomam o desenvolvimento das crianças a partir de estágios do desenvolvimento, Jobim e Souza (1996) explica-nos que a psicologia do desenvolvimento tem se constituído como uma área que legitima a construção de conceitos e teorias que tomam os aspectos evolutivos (afetivo-emocionais, psicomotores, cognitivos, etc.) com intuito de adequar, regular e mensurar as modificações do comportamento no desenvolvimento ao longo da vida dos sujeitos. O que segundo ela, acarreta em consequências constitutivas na subjetividade humana, bem como nos seus processos de formação, tendo em vista que, a função interpretativa e o consumo de conceitos são feitos pela sociedade por meio dos discursos que acabam por incidir no comportamento das crianças, moldamos os modos de ser e agir, de acordo com as expectativas criadas pelos adultos.

Segundo Fairclough (2001) o discurso enquanto prática social traz três importantes implicações. Primeiramente geram efeitos e colabora na construção e significação das *identidades sociais*, na *posição dos sujeitos*, e também nos *sujeitos sociais*. Logo, compreendemos que os discursos causam um importante impacto social, atribuindo e moldando formas de ser na sociedade, criando expectativas de um padrão de normalidade.

Isso não significa negar as contribuições dos estudos da Psicologia, muito pelo contrário, pois, foram pioneiros em preocupar-se com as crianças enquanto sujeitos que merecem atenção, com especificidades próprias. Mas trata-se de problematizar as formas de enquadrar – o que não dever ser enquadrado - em padrões de normalidade as etapas do desenvolvimento das crianças.

Dentre os aspectos encontrados nas dissertações, a questão acerca da *linguagem*³⁰ dos bebês foi a que apareceu com mais recorrência, todas as pesquisas trouxeram a discussão sobre a necessidade de escutar as muitas formas de se expressar das crianças como uma das grandes especificidades da docência com crianças de zero a três anos de idade. Como podemos perceber nos excertos destacados abaixo:

É preciso, pois, considerar os bebês como sujeitos que, também, produzem mudanças em seu meio, por isso, “escutar” suas linguagens e entender o significado de suas ações é fundamental para o

³⁰ A linguagem é um elemento que emergiu também na categoria *estudos sobre o desenvolvimento infantil*, vamos retomar a discussão nessa categoria.

estabelecimento de novas propostas educativas que levem em conta seus conhecimentos cotidianos (CURADO, 2009, p.82).

À medida que cresce, além do choro, a criança utiliza [...] o corpo, os gestos, o olhar, as expressões, o balbucio para dar vez e voz ao que sente e ao que quer até desenvolver sua linguagem oral (CARONI, 2011, 65).

Trata-se de uma percepção que as professoras que trabalham com bebês acabam desenvolvendo, é ter que perceber, muitas vezes, o que os bebês querem “dizer” para além da linguagem oral olhares, choros, sorrisos, enfim, um misto de expressões/linguagens que comunicam algo (DUARTE, 2011, 128-129).

A comunicação é, portanto, entendida aqui como algo particular no trabalho diário com os bebês, já que as formas de ela se manifestar são diversas e diferem dos demais grupos. Por outro lado, apesar de no início ser “difícil”, com o tempo ela vai se tornando “fácil”, mas, na verdade, não é uma questão de grau de dificuldade, e sim de aprender a compreender o que os bebês estão manifestando, o que estão dizendo mesmo “sem falar”. E é na relação diária, na relação de confiança que começa a ser estabelecida a comunicação entre bebê e adulto, que vai se configurando de forma a ultrapassar as palavras, tornando essa uma relação específica no contexto educativo com os pequeninhos. (DUARTE, 2011, p.131)

Nos excertos destacados podemos perceber que as pesquisas indicam que a comunicação com os bebês é um aspecto que demarca a ação docente, tendo em vista que as crianças pequenas se manifestam de múltiplas formas, as professoras devem, portanto, buscar compreendê-los como uma resposta as suas manifestações. O corpo, a emoção e a linguagem estão entrelaçados, uma vez que, os bebês lançam mão do corpo para manifestar seus desejos, anseios e suas emoções. Por meio do olhar, dos gestos, balbucios, suas múltiplas linguagens que os bebês comunicam suas necessidades e sentimentos. Sobretudo, os que ainda não dominam a linguagem verbal usam estratégias comunicacionais para expressar-se. Na perspectiva bakhtiniana o corpo não é separado da

mente, mas se compõe num entrelaçamento com a palavra, e nessa relação o corpo torna-se carregado de valor:

[...] na relação com o outro, com o contexto social, o sujeito internaliza categorias, procedimentos que constituem corpo e mente como um todo singular, social e cultural. Não há um corpo que se constitui como afetivo e uma mente que se constitui como racional. O que há é um ser que, composto por um corpo-mente, aprende a reagir, a pensar e a sentir sempre numa inter-relação com o outro e consigo mesmo (BARBOSA, 2011, p.23).

Para Bakhtin (1977) o discurso, ou seja, a linguagem oral está diretamente vinculada à vida, as situações sociais e nela ganha significação. E não somente a linguagem oral comunica, mas o corpo, as expressões, os gestos têm muito a informar sobre nós, nossos sentimentos e pensamentos. Barbosa (2011, p.26) explica-nos que: “[...] as emoções não trazem para a linguagem um mero corpo biológico, mas um corpo constituído por meio da linguagem”. Na pesquisa de Caroni (2011) o choro dos bebês mostra-se como uma estratégia comunicacional que entrelaçada com a emoção, anuncia os desejos, anseios e sentimentos dos bebês:

O choro é uma das formas de comunicação da criança e é utilizado por ela para se fazer entender desde que nasce. Ao sinal de fome, sede, dor, desconforto, medo, brabeza, entre outros sentimentos (que não sejam de alegria ou contentamento, por exemplo), ela chora e, ao fazê-lo, encontra resposta: um adulto vem ao seu encontro tentar descobrir o motivo pelo qual esta tendo esta reação. O choro é uma das primeiras reações que encontra, portanto, para se comunicar com o outro (CARONI, 2011, p. 64).

Estudos e pesquisas recentes têm contribuído para percebermos as crianças enquanto seres sociais ativos e que elaboram cultura. É preciso, portanto, que pensemos em propostas pedagógicas estruturadas considerando a participação das crianças enquanto atores sociais, ou nas palavras de Coutinho (2010) *revestindo-as de legitimidade*. Concordamos com Bujes (2001, p.21) quando nos diz que: “[...] a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque

ela é capaz através do brinquedo, do sonho, da fantasia [...]”. Isso nos leva a pensar que as experiências no contexto da educação infantil devem ser qualificadas, de modo a incluir o acolhimento, a segurança: “não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação” (BUJES, 2001, p.21).

Tristão (2008) chama a atenção sobre a importância das professoras de bebês olharem, ouvirem e sentirem as crianças dos grupos que são responsáveis, auscultando seus ritmos e cadências, pois, conhecendo cada criança, a professora terá elementos para pensar o planejamento pedagógico: “Parece-me que um determinante para que as práticas docentes dêem-se de uma ou de outra forma é o quanto a professora conhece cada uma das crianças, reconhece suas múltiplas linguagens, valoriza os seus gestos, expressões, silêncios, olhares...” (TRISTÃO, 2008, p.6). O trabalho docente na creche possui muitas especificidades que devem ser consideradas no planejamento pedagógico das professoras, dentre elas, podemos assinalar nas dissertações analisadas aspectos pedagógicos que perpassam a ação docente com as crianças na faixa etária de zero a três anos de idade:

Nesse sentido, por ação docente entendem-se todos os processos, desde a definição dos objetivos e das intenções, as estratégias e os planos, até a relação direta com as crianças. A ação docente é direcionada a alguém, não existe num plano isolado, requer outros sujeitos envolvidos nesse contexto, constituindo, dessa forma, uma relação educativa. É uma ação social que prevê relações, sendo uma ação dirigida sobre o outro, para o outro e com o outro, constituindo, assim, a docência (DUARTE, 2011, p.126).

Sobre o tipo de atividades que elas costumam fazer com as crianças e a descrição de um dia típico de trabalho, as educadoras indicaram como parte comum de sua rotina: momentos de higiene, alimentação, sono e atividades direcionadas tais como estimulação, brincadeiras, exercícios com papel – pintura e desenhos, idas ao pátio externo e atividades livres (brincadeiras, assistir vídeos, cantigas, brincadeiras de roda, etc) (SOUZA, 2008, p.49).

Cuidados com alimentação, cuidados corporais e com o bem-estar das crianças (A higiene nasal é importante para a criança respirar bem, o que favorece a fala, por exemplo e, nesta faixa etária, a aquisição da fala é muito importante), cuidados atenciosos [...]. Todos são momentos pelos quais os vínculos iniciam e são reforçados diariamente. O toque (colo, abraço), o olhar e a escuta na, para e da criança são momentos de afeto, imprescindível na Primeira Infância, se levarmos em conta que a afetividade e as aprendizagens são termos indissociáveis (CURADO, 2009, p.22).

A caracterização da docência com os bebês e crianças pequenas baseia-se, em grande medida, nas ações que envolvem o cotidiano: momentos de alimentação, higiene, sono, dentre outros, que constituem as dimensões educativas. É uma docência marcada pelas relações, pelas interações humanas, pelo compartilhamento de experiências.

No contexto da creche é preciso considerar que o tempo das crianças, sobretudo, dos bebês não se configura como o mesmo que dita o compasso da sociedade, eles têm um ritmo bastante peculiar e que precisa ser respeitado, esse tempo desafia a docência e a própria rotina institucionalizada. A categoria *tempo* é também um aspecto que constitui a docência e apareceu nas dissertações como um importante elemento a ser pensado:

Isto significa que o tempo das crianças não é o tempo do adulto, como estipula a lógica capitalista, e que, no imaginário das professoras e da sociedade, cuidar de bebês, ainda persiste como algo sem significância, secundário e, até, depreciativo (CURADO, 2009, p.94).

Outro aspecto importante a ser destacado é o tempo. O tempo dos bebês difere do tempo da rotina institucional, ou seja, as professoras precisam de muito mais tempo para realizar as ações com os bebês (DUARTE, 2011, p.135).

De acordo com Buss-Simão (2012) por vezes, as organizações dos tempos-espacos coletivos na educação infantil revela um descompasso entre aqueles instituídos e os instituintes:

Nessa perspectiva as organizações dos tempos-espacos coletivos de educaçao na pequena infancia revelam um descompasso entre os tempos-espacos instituidos e os tempos-espacos instituintes, entre a rigidez e a fluidez, entre o caos e a ordem, entre a homogeneidade e a heterogeneidade, entre a monocronia e a policronia, entre o tempo-espaco intenso (aión) e o tempo cronológico (khrónos), entre o tempo-espaco da infancia e o tempo-espaco da alunancia (BUSS-SIMÃO, 2012, p.333).

Se tomarmos a mitologia grega para pensarmos os tempos das criançãs pequenas e dos bebês, podemos dizer que é tempo de *Aiôn*³¹, um tempo de entregada, um “não tempo” que contesta aquele imposto por *Khrónos*. Um tempo que reclama pela experiência que não se quantifica, que não é linear. Um tempo que desafia aquele do adulto, que por vezes é medido por *Khrónos*. É possível pensar em práticas pedagógicas, em organizaçao dos tempos e dos espacos no contexto da creche a partir do tempo *Aiôn*, considerando o tempo dos bebês?

Os bebês nos desafiam e, se sensibilizarmos nosso olhar podemos perceber convites endossados com seus sorrisos e olhares, jeitos próprios de viver o tempo da experiência: eles nos convidam a entrega, ao deleite da relaçaõ, uma atençao recíproca e de troca. Que as criançãs possam, entao, viver no tempo da experiência, da plenitude do sentir e do vivenciar.

Acreditamos numa perspectiva que conceba uma: “[...] educaçao, em que se ‘olha’ não apenas os processos de desenvolvimento das criançãs, mas também os seus conhecimentos, as suas produçoes, as

³¹ Na mitologia grega existiam três noçoes de tempo o *Khrónos*, *Kairós* e *Aiôn*. As percepçoes do tempo oriundas da mitologia grega podem contribuir para pensarmos acerca dos tempos e sua relaçaõ com as criançãs no contexto da creche. O tempo que se refere à *Khrónos* é aquele cronológico, linear, que demarca uma sequencia rígida, o que os gregos chamavam de “cruel”. Turnes (2014) explica-nos a partir do diálogo com os contributos de Gilles Deleuze, que *Kairós* é aquele tempo que demanda prontidao e atençao, onde não cabe espaco para displicência, para protelaçaõ. E um terceiro, *Aiôn* é o tempo da entrega à rendiçaõ, onde a vida é comparada a um vapor, ele demanda humildade para agradecer o privilegio de viver. *Aiôn* constitui-se como a dimensao da expansao, da medida imprecisa entre a imanência e a transcendência, é um “não tempo” e, um “não tempo” também é tempo... *Tempo do para sempre*.

suas manifestações, as suas preferências, as suas interações e particularmente as suas experiências” (BUSS-SIMÃO, 2012, p.349).

A docência com bebês é também marcada pelas relações de afabilidade, que envolvem uma intensa interação: com o toque, abraços, afagos, dentre outras ações que imprimem uma relação íntima entre os corpos que se encontram: *professora e bebê*. Portanto, a discussão acerca da relação indissociável *cuidar e educar* é cara para área. Segundo Albuquerque (2013) as concepções que sustentam a especificidade formativa da docência para a Educação Infantil estão profundamente ligadas aos elementos que dão base as ações educativas e pedagógicas: *cuidar e educar as novas gerações*. Nas dissertações de Curado (2009) e Duarte (2011) essa relação aparece fortemente demarcada, de modo a trazer para o debate que compreender sua indissociabilidade é papel fundamental das professoras:

É preciso que os profissionais que trabalham com a educação infantil compreendam a indissociabilidade entre educar e cuidar e entendam que a atividade de alimentação, por exemplo, é uma atividade de aprendizagem, pois as crianças apreendem valores, modelos culturais e conhecimentos científicos (CURADO, 2009, p.89).

Ao tratar da indissociabilidade do educar e cuidar na educação infantil, que também vem sendo defendida com vigor pelos teóricos, enfatiza que essa prática pedagógica deve se pautar pela sutileza das ações cotidianas, nos simples atos de virar uma criança no berço, de trocá-la, alimentá-la e se certificar que ela está bem (CURADO, 2009, p.94).

A definição de Maranhão (2000) acerca do *cuidado humano como prática cultural* parece-nos apropriado na medida em que, explica-nos que o cuidado é capacidade que temos, por meio da interação com outros humanos, de perceber, observar e interpretar suas possíveis necessidades e a forma como respondemos a elas. Nessa perspectiva, o cuidado com o outro nos desenvolve enquanto seres capazes de nos posicionar empaticamente mediante as manifestações do outro, numa posição de alteridade. Segundo Tristão (2008) o trabalho com os bebês “não aparece” dentro da creche, justamente pelo fato de que eles “não produzem concretamente nada”, ou seja, nada palpável, que possa ser

exposto em murais e deste modo, caracterizar-se “enquanto pedagógicos”:

No imaginário das profissionais da educação e mesmo em nível de senso comum, há uma ideia de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem em acordo com a sociedade capitalista na qual vivemos, que valoriza os resultados rápidos como lógica estruturante (TRISTÃO, 2008, 4).

Segundo Albuquerque (2013, p.7) a especificidade formativa para a educação infantil tem um caráter educativo próprio, o qual tem como princípio romper com a visão de escolarização precoce, que “prepara para o suposto sucesso escolar”. As funções da educação infantil ultrapassam as situações de ensino das escolas, tendo em vista que é necessário conceber o cuidar e educar nesse contexto, o que significa realizar tarefas como alimentar, banhar, trocar fraldas, estabelecer contatos corporais com as crianças, lançar mão de formas comunicacionais onde predomina as manifestações emocional-corporais (CERISARA, 2002). A pesquisa de Curado (2009) também discute acerca dos aspectos que envolvem “propostas escolarizantes” como uma espécie de preparação ao ensino fundamental:

[...] é preciso cuidar para que as crianças não sejam inseridas numa proposta escolarizante, preparatória para o ensino fundamental, que define as habilidades a serem desenvolvidas por elas, como por exemplo, a lateralidade. É preciso construir uma proposta que respeite a criança em suas formas de ser e de se expressar, e a perceba como um sujeito que vive num determinado tempo e lugar, e participa da cultura, da história e da vida social (CURADO, 2009, p.85).

A professora X [...] buscando concretizar os objetivos propostos, o que significa uma preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, porém, ainda, numa perspectiva escolarizante, como se as crianças fossem alunos que precisassem cumprir determinadas tarefas (CURADO, 2009, p. 94).

Para tanto, o planejamento exerce um papel fundamental no contexto da creche – e não só, como em toda a educação infantil -, ele é um importante instrumento do trabalho das professoras e configura-se como a peça chave para que se realize um trabalho intencional e de qualidade com as crianças, de modo a levar em conta todas as dimensões educativas. É preciso pensar o tempo, o espaço, as vivências, as experiências dentro das Instituições de Educação Infantil a partir do planejamento, para que se efetive um trabalho focado na criança.

Planejar confere intencionalidade às ações: “A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente” (OSTETTO, 2000, p. 177). Significa reflexão constante, ponderar, avaliar e repensar as práticas e as mediações, focando “[...] a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31).

Não só o planejamento, mas toda a documentação pedagógica, o que implica também registrar, observar, avaliar, uma série de ações amplas e intencionais:

Nesse sentido, podemos dizer que se trata de uma Pedagogia construída em uma via de mão dupla, que envolve vários cruzamentos: há elementos que devem ser de domínio do(da) profissional que ao ser professor ou professora de educação infantil conhece o que constitui sua área de atuação e recoree a tais referências para orfanizar a sua ação docente e há elementos que serão captados na relação com as crianças, mediante a observação contínua e sistemática das suas ações (COUTINHO, 2013, p.255).

Registrar a experiência vivida é essencial para qualificar a prática pedagógica, é preciso que os professores descrevam estas experiências e analisem as documentações, tendo em vista que: “[...] o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital” (OSTETTO, 2008, p.13) no contexto da educação infantil.

Nesse sentido, podemos afirmar que a documentação pedagógica é a “ferramenta de trabalho” das professoras de educação infantil, fato que se corrobora com as dissertações analisadas. Destacamos excertos

que sinalizam a importância da documentação pedagógica no contexto de educação coletiva:

Para isso, a meu ver, a observação e o registro são necessários, para ver cada aluno na sua individualidade, saber suas necessidades, acompanhar seu desenvolvimento e proporcionar novas vivências e experiências, visando seu crescimento (CARONI, 2011, p.33).

Um dos modos de fazer essa escuta e essa leitura de sujeitos é observar e registrar. Observar e registrar. Tenho que pensar no que escrevo, traduzir o que as crianças estão querendo, estão precisando, estão pedindo, questionar: será que estou fazendo as intervenções corretas? (CARONI, 2011, p.35).

A escrita, portanto, é uma grande aliada, porque pode me ajudar a refletir. Não só pensar numa determinada situação, mas refletir sobre ela, para entender os momentos e pensar em estratégias para manejar os acontecimentos do dia dentro de uma sala com crianças pequenas. As trocas tornam-se cheias de significado (CARONI, 2011, p.41).

Por meio das observações e registros as professoras percebem os tempos peculiaridades das crianças, que muitas vezes não estão sincronizados com o tempo do relógio, mas harmonizado pelos tempos distintos de uma delas, pelo tempo de suas experiências e significação. Com um olhar sensível, é possível entender a importância da flexibilidade e compreensão o valor do exercício de escrever o vivido, de refletir sobre ele, visando à qualificação de sua própria prática. Na pesquisa de Souza (2008) ela constatou que as professoras participantes da investigação encontram dificuldades em realizar o planejamento, embora algumas expressem que é possível. Isso acontece também pelos fatores objetivos de condição de trabalho, ligado a carga horária e outras dificuldades:

Muito embora, como já visto, a maioria afirme que realiza um planejamento e organize as atividades, somente uma delas afirmou conseguir desenvolver este planejamento. As outras sete afirmam que nem sempre o conseguem (SOUZA, 2008, p.51).

Quanto à planejar e organizar as atividades, há forte indicativo de que a falta de oportunidades para refletir sobre sua prática, bem como a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de materiais, espaços e funcionários são elementos que contribuem para um trabalho baseado no senso comum e em ações imediatistas, corroborando para a precarização do atendimento (SOUZA, 2008, p.55).

Ainda que essas dificuldades sejam reais em muitos contextos, reafirmamos a importância de realizar o planejamento e toda a documentação pedagógica, pois, é um ato de compromisso com a prática pedagógica, é estar atento aos indicativos que as crianças apresentam, é observar cautelosamente, é coletar os dados (GANDINI & GOLDHABER, 2002) para que estes se tornem o principal instrumento do trabalho.

Concordamos com Ostetto (2000, p.177) quando nos diz que planejar é: “[...] é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significados para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente” (OSTETTO, 2000, p. 177).

A professora precisa ter claro *o que, para que e para quem planejar*, sempre atenta à realidade vivida, pois, a ação de planejar pressupõe um olhar atento à realidade: “Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca de causas” (OSTETTO, 2000, p.178).

Outro importante elemento que demarca a docência com bebês e crianças pequenas³² é que as professoras compartilham a docência com suas parceiras, segundo Mantovani e Perani (1999) têm-se na educação infantil duas professoras e esse é um dos fatores que diferencia a primeira etapa da educação básica do ensino fundamental: são duas professoras que compartilham a responsabilidade da educação das crianças em todas as dimensões. Na pesquisa de Duarte (2011) ela traz uma significativa contribuição acerca desse aspecto, o que ela chama de *docência partilhada*:

³² Assim como toda a educação infantil.

[...] “*docência partilhada*” o que envolve uma prática docente coletiva e para a criança ganha muito mais sentido do que práticas fragmentadas, que “separam a cabeça do corpo”. Mas naturalmente que se precisa também repensar nos atuais moldes de organização das instituições de educação infantil, assim como nas funções e nos cargos das profissionais que nela atuam (DUARTE, 2011, p.151).

Outra particularidade indicada através das fontes refere-se à *docência com os bebês* como uma *docência partilhada*, visto que a relação e o encontro com as famílias das crianças são mais frequentes e recorrentes. Apontou uma professora que os pais são como “porta-vozes” dos bebês, indicando a necessidade de um estreitamento relacional. Outra partilha ocorre entre os adultos profissionais que atuam em conjunto aos pequenos, uma professora e uma auxiliar, que, no cotidiano, exercem a mesma função (docente), ainda que formalmente integrem categorias profissionais distintas (do magistério e do quadro de servidores civis) (DUARTE, 2011, p.207).

Como podemos analisar nos excertos destacados a *docência partilhada*, como define Duarte (2011) é uma especificidade da docência com bebês e crianças pequenas, trata-se da partilha da responsabilidade da educação das crianças entre professoras e também delas com as famílias. Contudo, apesar da pesquisadora usar o termo partilha no sentido de uma relação de parceria, se tomarmos o sentido semântico da palavra no dicionário encontramos: divisão; repartição; ato de dividir em partes ou porções.

Compartilhar a docência não se trata de dividir ou atribuir responsabilidades delimitadas, mas uma relação permeada de parceria, por este motivo, a definição *docência compartilhada* parece-nos mais apropriada. Compartilhar pressupõe: fazer parte de; tomar uma posição em relação; dividir com. Ou seja, é estar com, estar junto, numa relação de compartilhamento.

A *docência compartilhada* implica uma relação de troca que inclui distintas partes, as famílias enquanto “porta vozes” dos bebês, que contam acerca das singularidades e peculiaridades das crianças, e as professoras como aquelas que estão disponíveis para essa relação, que compartilham as vivências, que contam sobre as conquistas, sobre as

adversidades, numa relação dialógica de troca. Portanto, trata-se de compartilhar a responsabilidade da educação das crianças pequenas - entre as profissionais que atuam na creche, entre elas e as famílias, como também toda a comunidade.

Na presente categoria os dados apontam para as especificidades que abarcam ser professora de bebês e crianças bem pequenas, que se constituem, sobretudo, pelas ações que envolvem aos momentos de alimentação, higiene, sono, entre outros, que compõem as dimensões educativas. A docência é, portanto, marcada pelas relações humanas, pelo compartilhamento de experiências.

Nesse sentido, podemos dizer que *ser professora de bebês* envolve uma multiplicidade de aspectos que abrangem as dimensões educativas no cotidiano da creche, significa construir uma relação empática, de modo a respeitar as crianças numa relação que a concebe enquanto efetivo ator social.

A categoria *tempo* também demarca a especificidade da docência com bebês e configura-se como um importante aspecto a ser considerado no planejamento, o qual deve considerar os tempos e ritmos próprios dos pequenos, que se distingue do tempo dos adultos. As pesquisas reafirmam ainda, a importância do planejamento, bem como toda a documentação pedagógica, como um importante instrumento de trabalho que atribui intencionalidade às ações junto às crianças.

4.2 ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O critério para agrupamento dos trabalhos na categoria *Estudos sobre as práticas pedagógicas* foi selecionar aqueles que tinham como preocupação central estudar aspectos da prática pedagógica, intencionalmente pensadas e planejadas para ação junto às crianças. Ainda que os 13 trabalhos selecionados para compor o *corpus de análise* desta pesquisa sejam da educação, situados no contexto da creche, somente duas dissertações investigaram efetivamente a prática pedagógica no grupo de bebês. O trabalho de Luciane Pandini Simiano intitulada *Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês* (2008), e teve como objetivo compreender como se configura o espaço da creche, e, como tal espaço se constitui como um lugar para os bebês. Para tanto, buscou descrever os espaços da creche de modo a considerar a estrutura física, observando como os bebês e os adultos ocupam os espaços. De acordo com a pesquisadora, os elementos constituidores dos espaços das instituições de educação infantil, tais como a localização, os objetos,

traçados arquitetônicos, sua organização e a decoração que os compõem não são neutros, pois, expressam um conjunto de padrões culturais e pedagógicos que as crianças internalizam e significam.

E a segunda dissertação chamada *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário* (2011) de Rosele Martins Guimarães, configura-se como um estudo sobre a prática pedagógica com crianças de menos de dois anos de idade, elegendo como foco da investigação as interações das crianças com o objeto livro. Guimarães (2011) buscou realizar seu estudo concebendo os bebês enquanto sujeitos da pesquisa, lançando um olhar para *as suas ações* e não somente *para a ação docente*. A abordagem atribuída ao livro não é centrada na sua dimensão literária, mas nos usos que as crianças fazem dos livros, a partir do que produzem no contato com ele.

No que diz respeito ao alicerce teórico que sustentou as pesquisas, na dissertação de Simiano (2008) ela indica o necessário e importante diálogo disciplinar com os autores no âmbito da Arquitetura Mayumi Souza Lima, na área da Geografia Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer e Milton Santos. Na História contou com interlocução com os autores Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano, na Psicologia Henri Wallon, Lev Vygotsky e Donald Winnicott, na Sociologia da Infância dialogou com Manuel Pinto e Manuel Sarmento, na Filosofia Walter Benjamin e Jorge Larrosa. Na área da Educação dialogou, sobretudo, com Maria Carmem Silveira Barbosa e Eloisa Acires Candal Rocha.

Já na pesquisa de Guimarães (2011) lançou mão de um diálogo disciplinar e teórico a partir dos seguintes autores: na Sociologia da Infância Manuel Sarmento, Manuela Ferreira e Willian Corsaro, na Psicologia dialogou Henri Wallon, para pensar as questões acerca da literatura, ela indica que estabeleceu uma interlocução com autores das *experiências de bebês com livros*, dentre eles Marie Bonnafé, Cristina Rizzoli e Enzo Catarsi. No âmbito da Educação contou com as contribuições de Judith Falk, Emanuela Cocever, Elinor Goldschmied, Sonia Jackson e Paulo Freire. E por fim, na área da Semiótica, como explicitado pela pesquisadora, dialogou com os autores Lucia Santaella e Winfried Nöth.

Os estudos sobre as práticas pedagógicas são muito importantes na área da educação, tendo em vista que muitos não acreditam que seja possível realizar um trabalho com projetos e/ou planejados e intencionalmente pensados no contexto da creche, principalmente por se tratar de crianças bem pequenas. As questões históricas que envolvem as

creches ligadas ao cuidado, com a saúde e a higiene, atrelam-se a um imaginário que se perpetua ainda hoje, como se não fosse possível realizar um trabalho didaticamente organizado com as crianças bem pequenas. Com estudos recentes e avanços de pesquisas na área, essa crença modificou-se significativamente, abrindo espaço para uma nova concepção de educação, onde as crianças são compreendidas enquanto atores sociais, com potencialidade, logo, merecedoras de uma educação sistematizada, pensada e planejada de forma qualificada e intencional (BARBOSA; HORN, 2008).

As concepções recentes acerca dos bebês, da infância, da aprendizagem e da educação caminham no sentido de compreender um currículo para os bebês no contexto da educação infantil, o qual considere o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. Um currículo que deve privilegiar práticas sociais que permitam ampliar horizontes, vivências em linguagens, proporcionar que os bebês experienciem seus saberes, que serão justamente os primeiros saberes, por meio de vivências, sobretudo com o corpo, pelas brincadeiras, pelas relações com outros (adultos e crianças), dentre outros (BARBOSA, 2010).

Estar comprometido com a educação dos bebês e crianças pequenas traz importantes implicações, significa, sobretudo, estar disponível para as crianças: para ouvi-las em suas múltiplas linguagens, para atender suas manifestações e principalmente: com os processos educativos que serão vivenciados no interior da instituição de educação coletiva. Segundo Coutinho (2010, p.212) para pensarmos numa Pedagogia da Infância que compreenda os bebês, é preciso respeitar: “[...] a experiência de viver este tempo de vida a partir daquilo que constitui a nossa humanidade, assim como, e principalmente, os reconheça como atores partícipes e não meros objetos”.

O trabalho com as crianças pequenas demanda cuidados, que entrelaçado com o educar, assume uma dimensão importante na prática com as crianças de 0 a 3 anos. De acordo com Guimarães (2010, p.34), o cuidado com atenção e escuta da criança é fundamental no contexto da creche, devemos conceber estas duas ações - *cuidar e educar* - de forma indissociável, sem dicotimizá-las. As relações de cuidado não se caracterizam como ações automatizadas de assear as crianças, mas respostas as suas manifestações emocionais.

O processo de aprendizagem das crianças é repleto de conexões e relações que envolvem a criança, as famílias, professores e o ambiente social onde estão situadas. Logo, as propostas pedagógicas pensadas e

direcionadas para as crianças pequenas devem ter como objetivo garantir que tenham acesso aos processos de apropriação e articulação das distintas 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).

O espaço coletivo da creche adquire sentido quando pensa este lugar tomando a criança como ponto de partida para a estruturação da proposta pedagógica com reais intencionalidades. Pensando o cuidar e educar como indissociáveis e parte efetiva do planejamento, registros, avaliação, observação, enfim, toda a documentação pedagógica³³.

As vivências experienciadas pelas crianças no contexto da educação infantil partirão das propostas realizadas pelas professoras, ou, de um consentimento delas para que as crianças experimentem, sintam, provem... Para tanto é fundamental que as profissionais planejem distintas oportunidades para que as crianças realizem novas e múltiplas experiências (TRISTÃO, 2006).

Elencamos deste modo³⁴, uma série de indicativos nos quais acreditamos ser importantes e que devem estar presentes nas práticas pedagógicas com as crianças pequenas no contexto da creche. Primeiramente gostaríamos de salientar que as propostas pedagógicas devem estar comprometidas com uma educação que leve em conta a

³³ Nesta perspectiva, é preciso pensar o tempo, o espaço, as vivências, as experiências dentro das Instituições de Educação Infantil a partir do planejamento. Este é instrumento indispensável para que se efetive um trabalho focado na criança com intencionalidade. Planejar confere intencionalidade às ações e é, sobretudo, orientador do trabalho docente (OSTETTO, 2000).

³⁴ A partir dos Núcleos de Ação Pedagógica, parte das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010) reunimos uma série de elementos que acreditamos ser importantes na prática pedagógica com os bebês e crianças pequenas.

afetividade, como abraços, carinhos, massagens (entre as crianças de distintas idades), o toque e a dimensão corporal assumem um importante papel na educação das crianças pequenas. Deve, também, considerar a brincadeira como componente fundamental no contexto da creche, mediada pelas relações sociais (entre os pares, entre as crianças de outras faixas etárias), por artefatos culturais e multiplicidade de matérias (objetos musicais, elementos da natureza, por exemplo).

Importante que se planeje experiências onde as crianças tenham interação e descubram qualidades do mundo artístico e as *múltiplas linguagens*: com músicas, pinturas, esculturas, literatura infantil, contato com acervo cultural artístico produzido pela humanidade.

Nesse sentido, devemos valorizar a produção das crianças bem como suas manifestações afetivas e emocionais; promover a sua participação e legitimá-las enquanto atores sociais. As professoras de bebês devem estar atentas à linguagem corporal e também, com os movimentos: *a mão da educadora*, como nos diz Tardos (1992) imprime sensações, sentimentos, quando os tocamos, quando os alimentamos, banhamos, a forma como os colocamos nos trocadores, no momento do sono, etc.

Concordamos com Coutinho (2010) quando assinala a experiência de Lóczy como uma importante contribuição para pensarmos a educação dos bebês, pois:

Experiências, como a desenvolvida em Lóczy, em Budapeste, em que os bebês são compreendidos como competentes, autônomos e a proposta educativa tem como princípios a ação pedagógica centrada na capacidade das crianças de agir autonomamente, de fazer escolhas e de se movimentar em liberdade, revelam que a creche pode ser um espaço que potencializa as experiências infantis, desde que as concepções e a estrutura converjam para tal. Nessa proposta, princípios como o de dar valor a atividade autônoma da criança são enfatizados, isso significa valorizar as iniciativas da própria criança, que surgem do seu próprio desejo, aquilo que lhe dá satisfação. Confiar na capacidade das crianças não significa abandoná-las, mas lhes dar o espaço e tempo necessários, tendo em vista que são competentes desde que nascem, sendo o movimento uma das primeiras formas de

expressão desta competência (COUTINHO, 2010, p.214-215).

Para tanto, a organização do espaço caracteriza-se como um dos eixos centrais da prática pedagógica: ele pode incentivar e ser convidativo ou também um regulador/impeditivo. Eles devem ser espaços acolhedores, planejados de modo a promover a autonomia das crianças, que possibilitem as interações e fomentem as relações entre os bebês, tendo em vista que, o espaço também pode configurar-se como um *terceiro educador*³⁵. Ou nas palavras de Barbosa (2010) o espaço físico possui uma linguagem silenciosa, mas também potente: ele nos ensina como *proceder, olhar e participar*.

Buscamos nessa categoria sinalizar os principais indicativos para a prática pedagógica com as crianças na faixa etária de zero a três anos, nas dissertações elencadas para o *corpus de análise*. Destacamos assim, elementos que constituem as práticas pedagógicas nas dissertações selecionadas:

[...] o que encontro como achado da investigação é que, na prática pedagógica em berçários, os livros como portadores de múltiplas narrativas apresentam-se como uma potente ferramenta capaz de engajar adultos e crianças na produção de uma nova cultura de uso do objeto livro, na qual o livro é o meio para possíveis experiências estéticas (GUIMARÃES, 2011, p.213).

[...] não basta narrar-lhes histórias, é preciso que as crianças possam tocar e manipular os livros/usá-los a fim de vivenciar, atualizar em movimentos e outras expressividades a narrativa das imagens, das formas, das histórias, das surpresas pictóricas e plásticas, multisensoriais, dos livros contemporaneamente produzidos para o público infantil (GUIMARÃES, p.212).

Os excertos destacados nos revelam a importância que o livro em toda sua dimensão simbólica e cultural representa para as crianças, portanto, devem compor as práticas pedagógicas e os cenários de brincadeiras dos pequenos. Não se trata de uma forma de aprendizagem precoce da leitura escrita, mas uma possibilidade significativa e contato

³⁵ O conceito do espaço como terceiro educador na perspectiva de Gandini (1999).

lúdico com a imaginação. Guimarães (2011) constatou em sua investigação que as relações dos bebês com os livros são por vezes estigmatizadas pelos próprios professores, sobretudo, no que diz respeito ao seu manuseio, que incluem uma *investigação gustativa* dos bebês. Nas instituições de educação infantil não é comum encontrar os bebês ouvindo histórias a partir dos livros, e tão pouco vê-los manipulando-os, cria-se um imaginário de que só deve se manipular os livros quando as crianças obtiverem a competência da leitura. Contudo, os bebês e crianças pequenas têm direito de estabelecer relações com os livros e explorá-lo em toda sua materialidade, atribuindo sentidos e significados aos seus modos próprios de realizar uma leitura interativa e lúdica.

Segundo Debus (2006) o contato da criança com o livro pela feição material pode ser considerado a primeira cerimônia de apropriação da leitura e, leva-nos a refletir sobre as manifestações sensoriais que surgem pela interação palpável entre a criança e o livro. Neste sentido, poderíamos dizer que a leitura inicia-se pelos sentidos: a visão, o som, o toque: ao tocar e sentir o livro, ela vai ensaiando seu papel de leitor, experimentando a partir de uma leitura sensível que mexe com os prazeres do corpo. É importante que, mesmo os bebês e as crianças pequenas, tenham acesso e contato com os livros, bem como as linguagens da arte, a música, pinturas, que possam se aventurar e explorar distintas texturas, cores, cheiros... Experimentar o sensível em distintas possibilidades.

Outro aspecto que emergiu nas pesquisas é as características que demarcam o momento da alimentação, Simiano (2008) ressalta que a prática alimentar é importante para que as crianças experienciem e aprendam acerca dos objetos culturalmente criados pela humanidade:

A prática alimentar é uma importante oportunidade de as crianças vivenciarem e aprenderem a respeito dos objetos culturalmente criados pela humanidade para a alimentação. Sentamos em cadeiras e não em mesas, alimentamo-nos com talheres e pratos individuais e não coletivamente, utilizamos guardanapo quando estamos com a boca suja e não permanecemos com ela suja até o final da refeição para que seja lavada. Assim podemos dizer que o preparo da comida e o momento da refeição constituem ocasiões extremamente ricas de aprendizagem individual, social e cultural e

constituição de subjetividade (SIMIANO, 2008, p.86).

Na pesquisa de Guimarães (2011) a alimentação apareceu como um momento onde as crianças pudessem manusear alguns livros, estratégia utilizada pelas professoras, para dar conta das demandas da rotina como as trocas, higiene e alimentação individual dos bebês:

*Na sala do berçário I, havia livros que os pequenos podiam manusear, os quais também ficavam guardados em armários inacessíveis para as crianças, inclusive fora de seu campo de visão, visto que, no armário, havia portas de madeira. Eram livros de plástico e outros confeccionados pelas próprias educadoras com recortes de revistas. **Eles eram disponibilizados para as crianças, geralmente, no momento que antecedia o horário do almoço.** Enquanto as adultas ocupavam-se em organizar a sala, realizar a trocas de fraldas, quando necessário, lavar as mãos, etc., nesses momentos as crianças manuseavam livremente os livros* (GUIMARÃES, 2011, p.35, grifo nosso).

Lançar mão de estratégias de organização de tempos e espaços, disponibilizando livros para as crianças nos momentos mais tensos da rotina, como a hora da alimentação que demanda uma grande atenção dos adultos, é importante e devem fazer parte do cotidiano das instituições, visto que, as outras crianças que ainda não foram alimentadas merecem ter acesso a materiais, artefatos e organização espacial que possibilite uma ação autônoma, exploratória e lúdica. Entretanto, isso não significa instituir que determinados livros – bem como outros materiais –, devem ser disponibilizados somente nestes momentos, mas devem compor as brincadeiras das crianças.

Os momentos que abarcam o cuidado podem ser considerados a maior especificidade que configura a docência com as crianças de zero a três anos de idade, pois, demandam mais atenção e cuidado. Esses momentos devem ser planejados a partir de espaços humanizados, que sejam agradáveis e que respeitem os pequenos, o que demanda: “[...] planejamento, reflexão, mudança na rotina e, principalmente, um maior envolvimento com a proposição desses momentos” (COUTINHO, 2002, p.92).

Um importante elemento, que também apareceu nas outras categorias e que se reitera nos *estudos sobre as práticas pedagógicas* é a

importância da organização dos espaços no trabalho junto às crianças de 0 a 3 anos de idade. O espaço da creche é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades, é a partir das riquezas que o compõem é que ele desafia – ou não – aqueles que o ocupam, desafio este que é construído pelos símbolos e linguagens, que o modificam e recriam consecutivamente (BARBOSA, 2006).

E tal importância amplia-se, bem como sinaliza Barbosa (2006, p.120): “[...] quando se leva em consideração que a jornada diária nesses lugares é, muitas vezes, equivalente ao seu horário de vigília”. As crianças passam grande parte do seu dia dentro das instituições de educação infantil, em sua pesquisa Batista (1998) faz uma contagem aproximada e ilustra este quadro: “[...] de dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por ano” (BATISTA, 1998, p.3). Esse representativo numérico leva-nos a pensar: será que o espaço da creche é pensado considerando o significativo número de horas que as crianças passam dentro das instituições?

O espaço da sala mostra-se como um *lugar* de vivências e narrativas, um *lugar* de encontro, *onde se encontram olhares, sorrisos, o movimento e o toque...* São muitos os modos de comunicação que marcam a vida na creche, os bebês lançam mão de diversas linguagens para conhecer o espaço e interagir com os outros:

Observou-se que o espaço da creche se constitui (ou não) em lugar a partir das relações estabelecidas entre os bebês e os adultos que ali convivem diariamente. Um lugar para ser, um lugar de rastros e traços, um lugar de encontro, um lugar para brincar e para o encontro com a narrativa do adulto. No presente estudo, esses são os lugares constituídos e constitutivos dos bebês para ser, estar e viver a vida na creche (SIMIANO, 2008, p.7).

[...] ao organizar a sala para os bebês e as crianças bem pequenas é importante arranjá-la de modo que auxilie as ações das crianças e favoreça os seus movimentos. Nessa perspectiva, o espaço da sala é pensado, tendo em vista o arranjo da mobília, dos brinquedos e outros materiais, para que as crianças interajam e relacionem-se umas com as outras e com as

adultas, brinquem com os objetos e os brinquedos podendo, assim, vivenciar diferentes experiências. O objetivo consiste em proporcionar conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa e de interação sociais (GUIMARÃES, 2011, p.102).

Esses espaços devem ser pensados considerando que as crianças precisam sentir-se confortáveis, de um lugar para descanso mais preservado, um lugar de quietude e também lugares de interação com as outras crianças e adultos. Ao tratar-se dos bebês os espaços devem considerar ainda, que eles exploram os ambientes com o corpo, engatinham, arrastam, viram, apoiam. Por vezes, é no espaço da creche que os bebês vivenciam as primeiras experiências de sentar, ensaiam suas primeiras tentativas de engatinhar, de alcançar um colega e também de caminhar.

É importante uma organização a qual oportunize que os bebês escolham os elementos que queiram interagir de forma autônoma, como os livros, os brinquedos, dentre outros subsídios; logo, os espaços devem propiciar e promover a exploração nas suas múltiplas possibilidades, como bem sinalizam as pesquisadoras das dissertações:

O espaço da creche precisa estar organizado de forma que oportunize aos bebês momentos de privacidade, intimidade, aconchego, respeitando, assim, a sua singularidade. Os objetos trazidos de casa ajudam a criança a formar e constituir “um ninho seguro”, pois estabelecem vínculos entre a casa e a creche (SIMIANO, 2008, p.97).

[...] dentre as dimensões da prática pedagógica que permeiam a interação das crianças com os livros, a organização do espaço físico da sala, o acesso aos livros e a outros materiais, também as formas de intervenção que as adultas estabeleciam com as crianças, foram questões que demandaram uma certa discussão e reorganização, uma vez que, como se sabe, o que as crianças fazem com os livros é uma projeção da totalidade da prática educativa em sua multidimensionalidade (GUIMARÃES, 2011, p.19).

Com isso, eles manifestam que é preciso pensar, planejar, organizar lugares onde o bebê se sinta

seguro, acolhido, familiarizado. Os bebês apontam que necessitam estar ligados os objetos trazidos de casa que representam a sua subjetividade (SIMIANO, 2008, p.103).

Os bebês indicam que necessitam de tempo/espaço para permanecer com seus pertences, pois, reconhecem nos objetos pessoais a sua singularidade, é importante que as crianças se reconheçam nesse espaço com sentido de pertencimento. Outro elemento que nos chama atenção nas duas investigações é que as pesquisadoras argumentam acerca da postura das professoras no cotidiano da creche, de acordo com ambas, ela é reveladora de uma concepção de crianças e um posicionamento teórico, que perpassam os fazeres e as ações educativas. Destacamos excertos das dissertações que sinalizam tais aspectos:

[...] partimos do pressuposto de que a forma como planejamos e organizamos os espaços na instituição não são neutras, pois revelam uma intenção pedagógica e, ao mesmo tempo, podem nos relevar as concepções que os adultos têm sobre as crianças, e no caso específico deste estudo, sobre os bebês. Deve-se ampliar e prever o planejamento do espaço na prática pedagógica com bebês (SIMIANO, 2008, p.43).

[...] ao tecer a prática pedagógica, estamos assumindo uma posição teórica que também adquire os contornos de uma posição política, tendo em vista que do “lugar” de onde se olha as crianças, ou melhor, a partir das lentes teóricas pelas quais os pequenos e suas infâncias são entendidos, é que se constituem as práticas para o relacionamento com eles (GUIMARÃES, 2011, p.53).

Podemos destacar ainda, nesse sentido, que a presença mediadora é fundamental para pensarmos as práticas pedagógicas com as crianças. Na perspectiva da consolidação de uma Pedagogia da Infância, temos elegido como definição do papel das professoras de educação infantil como *mediador*, pois, é “[...] aquele que estrutura tempos, espaços e experiências para as crianças pequenas, que considere suas formas de comunicação, seus conhecimentos, curiosidades e que amplie, diversifique e complexifique seu repertório de conhecimentos e experiências” (COUTINHO, 2012, p.255).

Nesse sentido, ser professora de bebês significa *estar na relação com elas*, é estar à disposição e entregar-se para essa relação; o que traz implicações inclusive na dimensão corporal do adulto, que necessita abaixar-se para olhar nos olhos das crianças, comunicar as suas ações quando estão direcionado à elas, cuidar com o toque, *anunciar suas intenções* (COUTINHO, 2012). Na dissertação de Guimarães (2011) ela também traz a presença mediadora como papel dos professores:

Entretanto, por se tratar de bebês - crianças no começo de seus primeiros encontros com o mundo social, cultural e físico – como elemento da prática pedagógica, não basta que tenham acesso aos livros, é preciso uma presença mediadora, acolhedora, disponível, sensível aos tempos, aos ritmos, às expressões desses sujeitos de pouca idade e muito desejo pela vida. Portanto, uma mediação que aceita e possibilita a participação ativa, livre de regras reguladoras, mas repletas de oportunidades enriquecidas que potencializem suas experimentações-interações com e a partir dos livros (GUIMARÃES, 2011, p.213, grifo nosso).

Perspectivas e pesquisas³⁶ recentes na área da Educação vêm colaborando para lançarmos um novo olhar sobre e potencialidade dos bebês, e vem nos indicando que as crianças bem pequenas estabelecem relações sociais e participam ativamente da realidade social, de modo a significar os espaços e as relações a partir das suas experiências. Mesmo os bebês que ainda não falam, exploram e comunicam com seu corpo, lançam mão de estratégias comunicacionais como os gestos, olhares, sorrisos, balbucios, enfim, seus muitos modos de se expressar. As pesquisas de Simiano (2008) e Guimarães (2011) corroboram com esse posicionamento, trazendo elementos significativos nas suas pesquisas que confirmam essa concepção que compreende os bebês na sua potencialidade:

[...] as crianças bem pequenas têm uma grande capacidade de estabelecer relações diante de suas vivências e expressar, comunicar aos outros seus pensamentos, que, por vezes, são fruto de

³⁶ Como por exemplo, os estudos de Tristão (2004), Camera (2006), Schmitt (2008), Guimarães (2008), Coutinho (2002; 2010) e Ramos (2012).

percepção aguçada e perspicaz que possuem [...] (GUIMARÃES, p.118).

*Tantas são as formas de comunicação que marcam a vida na creche. Para conhecer o espaço e interagir com o outro, os bebês se utilizam de muitas linguagens. Observar, reconhecer e **compreender estas formas de comunicação nos bebês significa valorizá-los como sujeitos capazes, competentes e que têm algo a nos dizer sobre eles.** (SIMIANO, 2008, p.109-110, grifo nosso).*

***Foi acreditando na capacidade dos bebês, acreditando que eles têm muito a nos dizer e nos ensinar que mergulhei no cotidiano. Desafiando minha sensibilidade para trazer à tona suas ideias e sentimentos, suas formas de ocupar e se relacionar com o espaço/lugar, sem perder de vista os limites, a delicadeza e a sutileza de tal tarefa** (SIMIANO, 2008, p. 69, grifo nosso).*

*Com presença marcante, **ao longo dos dados, foi observado o protagonismo ativo e reflexivo dos pequenos durante as suas ações com os livros, identificados nas mais distintas formas, tais como: no engajamento autônomo com os livros; na livre escolha dos suportes; nas múltiplas formas de utilização das estruturas e dos signos dos livros, na construção de lugares para “ler”; na busca constante por parceiros de “leitura”; na participação ativa durante as narrativas compartilhadas com as educadoras e outras crianças ou ainda, na preferência por uma interação solitária com os livros** (GUIMARÃES, 2011, p.211, grifo nosso).*

Concordamos com Barbosa, quando nos diz que os primeiros anos de vida das crianças são marcados pelas *relações*, ou seja: “[...] por uma constante busca de relações: as pessoas, os objetos e o ambiente são interrogados, manipulados, mediante uma atitude de intercâmbio interativo, juntamente com um processo de forte empatia” (BARBOSA, 2008, p.72). Relacionar-se pressupõe *estar com o outro*, em contato, interagir com o outro. Nessa interação a linguagem que se expressa por meio das distintas manifestações, como nas ações de tocar, olhar, sorrir,

chorar, por exemplo, formam um entrelaçamento onde os contatos corporais intensificam-se.

No contexto da creche, os meninos e meninas que a frequentam cotidianamente tem a experiência de viver o coletivo, de viver o estar *em relação com outros* – sejam adultos e crianças de idades diversas. Os bebês buscam estar em relação, antes mesmo de engatinhar, lançam mão de manifestações corporais que demarcam sua busca pelo outro. Portanto, a ação pedagógica deve favorecer o encontro entre as crianças, em distintos momentos do dia, logo, o espaço deve ser planejado como um incentivador das relações. O espaço da creche é socialmente construído a partir das relações, um lugar de trocas e, sobretudo, de *encontros*, deste modo constitui-se como um *lugar repleto de significados* (AGOSTINHO, 2012).

Para Vygotsky (1995; 2008) os seres humanos se constituem nas relações sociais, nessa perspectiva, os sujeitos se apropriam das características humanas num processo externo que se manifesta como reflexo das vivências sociais que lhe foram significativas. Na medida em que os bebês estabelecem relação com seu entorno vai significando a si mesmo e também ao outro: “[...] as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos passaram primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto, são de origem social” (SCHMITT, 2011, p.18).

Coutinho (2012, p.250) nos dá pistas acerca das relações sociais dos bebês, e indica-nos que o olhar e o corpo são modos privilegiados de relação com seus pares, constituindo *unidades comunicacionais*: “[...] o olhar em si é uma ação, que permite a partilha e a significação do que é comunicado”. *O olhar, o corpo* comunica sentimentos, ações recíprocas:

A tarefa de “tradução” das ações das crianças bem pequenas coloca, para quem se propõe desenvolvê-la, a condição de aprendiz dessa polifonia própria da comunicação entre as crianças, que se para alguns pode remeter à incompletude e falta, revela-se, na verdade, como uma complexa trama relacional (COUTINHO, 2012, p.251).

Nessa complexa trama relacional, o corpo aparece como um importante elemento. Buss-Simão (2012, p.185) analisa as relações das crianças pequenas a partir da dimensão corporal e ajuda-nos compreender a sua centralidade: “[...] é possível perceber que essa centralidade da dimensão corporal nas suas ações, enquanto mediador

das relações traz elementos não somente cognitivos, mas envolve também elementos sensoriais e emocionais nos usos do corpo”. Importante trazer para o debate as relações que envolvem a afetividade e as emoções, pois, o corpo enquanto base da experiência social está atrelado a estes aspectos.

De acordo com Le Breton³⁷ as emoções não existem sem estarem vinculadas ao relacionamento com o outro, logo, só ganham real significado quando situadas numa determinada cultura e contexto social específico. As relações que envolvem a afetividade e as emoções são sociais e estão entrelaçadas com toda dimensão do humano.

Partimos do pressuposto de que as crianças são sujeitos que desejam e experimentam o mundo, logo, sentem-se parte dele. Elas são curiosas e desejosas de viver, provar, degustar e sentir o mundo que as cerca nas suas múltiplas possibilidades, nas suas múltiplas linguagens. Nas pesquisas, também percebemos indicativos sobre as relações no contexto da creche e destacamos excertos que ilustram esses aspectos:

Observou-se que o espaço da creche se constitui (ou não) em lugar a partir das relações estabelecidas entre os bebês e os adultos que ali convivem diariamente. Um lugar para ser, um lugar de rastros e traços, um lugar de encontro, um lugar para brincar e para o encontro com a narrativa do adulto. No presente estudo, esses são os lugares constituídos e constitutivos dos bebês para ser, estar e viver a vida na creche (SIMIANO, 2008, p.7).

A partir das manifestações dos bebês, pude confirmar que eles necessitam estabelecer relações não somente entre eles, mas também com crianças mais experientes e diferentes adultos e gostam disso. Conhecer, interagir, partilhar... A cerquinha era lugar de estar em relação com as crianças maiores e diferentes adultos (SIMIANO, 2008, p.106).

Relações estas, que se estabelecem também com os adultos por meio da linguagem, cantigas de roda, canções de ninar, jogos de linguagem que acompanham os momentos de alimentação, as narrativas, contações de histórias, as cantigas cantaroladas em distintos momentos:

³⁷ (2009, Apud BUSS-SIMÃO, 2012).

As cantigas constituíam-se como narrativas com que as adultas e as crianças gostavam de brincar e, desse modo, interagir entre elas. Elas riam e se divertiam, cantavam, batiam palmas, dançavam “se sacudindo” e gingando os ombros, batendo os pés no ritmo das canções e dos gestos das coreografias das canções. Durante as canções, destacavam detalhes de seus corpos por meio da narrativa que elas contavam (GUIMARÃES, 2011, p.32).

É na relação com os adultos, ouvindo suas palavras, que o bebê atribui sentido e significado ao mundo que o cerca. Traduzir as ações dos bebês em palavras, contar histórias, ler poemas, cantar músicas possibilitam a sua interação com a linguagem oral e com o encontro de narrativas. O professor, ao narrar a vida na creche, os fatos, os acontecimentos, estará possibilitando aos bebês uma produção de sentidos e significados que podem influenciar na sua trajetória de vida para o posterior acúmulo de experiência (SIMIANO, 2008, p.123).

Concordamos com Bruley (2013), quando nos diz que estes pequenos cuidados, esses encontros com narrativas de infância – como cantigas, canções, poemas, etc. -, que parecem sutis, imprimem em nós narrativas do que vivemos, narrativas que continuam presentes em nossas vidas, encarnadas em nós, e que iniciam quando somos ainda bebês, nas experiências que vivenciamos no contexto da creche: “*A cada nova criança que nasce toda a humanidade é convocada a falar, a cantar. Se recupera a história...*” (BRULEY, 2013, p.40, grifo nosso). A linguagem mostra-se, então, como um importante aspecto para as crianças de 0 a 3 anos, nesse sentido, todas as relações que as crianças estabelecem com as formas de linguagem possibilitam uma produção de sentidos e significados. As práticas pedagógicas com os bebês e crianças pequenas são permeadas pelas *ações sutis* que demarcam a especificidade docente com as crianças dessa faixa etária.

4.3 ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na categoria *Estudos sobre o desenvolvimento infantil* agrupamos quatro dissertações que tinham como preocupação central estudar aspectos do desenvolvimento das crianças sob as distintas perspectivas

teóricas, as quais tomaram como referencial teórico autores como Wallon, Vygotsky, Piaget, Winnicot e Lacan em diálogo com autores da área da Educação, sobretudo, da educação infantil, para olhar elementos na prática pedagógica com as crianças – ou seu próprio desenvolvimento – na faixa etária de zero a três anos de idade.

A primeira pesquisa, intitulada *Práticas educativas em berçários: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações* (2008) de Luciane Guimarães Bianchini objetivou analisar a imitação na construção simbólica no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A luz dos pressupostos de Jean Piaget, a pesquisadora buscou observar e analisar a atividade construtiva e inteligente do bebê na produção da imitação com o educador³⁸, e também discutir aspectos acerca do ambiente – que a pesquisadora chama de *promotores desse processo*. Bianchini (2008) dialogou ainda com autores como: Henri Wallon, Maria Clotilde Rosseti-Ferreira e autores piagetianos como Lino de Macedo e Francismara Oliveira.

Outro trabalho selecionado que tinha como foco de atenção o desenvolvimento das crianças foi a dissertação de Sílvia Adriana Rodrigues, chamada *Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana* (2008), que lançou mão dos contributos de Wallon para examinar as interações das crianças com seus coetâneos, objetivando compreender os tipos de manifestações afetivo-emocionais que acontecem no contexto da creche e as possibilidades de propiciar um ambiente produtivo e satisfatório para o desenvolvimento das crianças. Além dos pressupostos de Wallon, a pesquisadora apoia-se também com autores como Lev Vygotsky, Maria Clotilde Rosseti-Ferreira, Heloysa Dantas e Marta Kohl de Oliveira.

Já a dissertação intitulada *Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida* (2011) de Giselle Modé Magalhães, tomou como objeto de investigação estudar o desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida, destacando que compreender o desenvolvimento humano é fundamental para a organização dos processos de ensino³⁹. A partir do referencial de autores da Psicologia Histórico-Cultural, tais como: Davídov, Mukhina,

³⁸ Optamos em utilizar a nomenclatura adotada pela pesquisadora em sua dissertação quando nos referimos ao seu trabalho. Na pesquisa de Bianchini (2008) ela utiliza o termo *educador* para falar das professoras partícipes da pesquisa.

³⁹ Termo utilizado pela autora.

Vigotski, Elkonin, Leontiev e Luria, a pesquisadora propõe realizar uma análise acerca da dinâmica da idade em relação à situação social de desenvolvimento.

Por fim, a pesquisa de Simoni Antunes Fernandes: *A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a educação infantil* (2011), objetivou analisar as relações estabelecidas entre as educadoras e os bebês no cotidiano de uma instituição de educação infantil no município de Santa Rosa (RS), de modo a articular as cenas observadas durante a pesquisa com elementos teóricos da psicanálise. Dialogando com os autores Anny Cordié, François Dolto, Maria Cristina Kupefer e Leandro de Lojonquière, a pesquisadora levantou a hipótese que *educar é subjetivar*. A autora contou ainda, com as contribuições dos autores como Sigmund Freud, Donald Winnicott e Jacques Lacan.

Os estudos aqui analisados estabeleceram diálogo com autores nacionais da Educação como Sônia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Beatriz Cerisara, Miguel Arroyo, Julieta Jerusalinsky. Para discutir aspectos relativos à prática pedagógica e especificidade da docência com bebês, encontramos os contributos de Daniela Guimarães e Fernanda Tristão. Os pressupostos das italianas Susanna Mantovani, Anna Bondioli e Lella Gandini aparecem em três dos quatro trabalhos dessa categoria. Por fim, na pesquisa de Magalhães (2011) aparecem os seguintes autores da educação na perspectiva histórico-cultural: Alessandra Arce, Suely Amaral Mello, Lígia Martins, Newton Duarte e Dermeval Saviani.

Estas pesquisas nos levam a retomar a própria trajetória da Psicologia do Desenvolvimento que vem se constituindo historicamente tendo como preocupação a criança e colocando em questão o conhecimento sobre elas. Tal como indica Vasconcelos (2009, p.62): “O que fez a Psicologia com o conhecimento acumulado de tanto estudar a criança? O que fez a criança? O que fez a Psicologia com as imagens de Infância e criança que construiu ao longo de todo o século XX – Século da Criança?”.

Tais questionamentos aproximam-se do objetivo de compreender como a Psicologia do Desenvolvimento tem ajudado a pensar a infância e a criança e, em que medida as pesquisas da área da Educação em diálogo com a Psicologia do Desenvolvimento, contribuem – ou não - para pensarmos os aspectos que envolvem a educação e a prática pedagógica com as crianças de zero a três anos no contexto da creche.

Se partirmos da sua constituição histórica, encontramos os primórdios das observações sistemáticas da Psicologia do Desenvolvimento registradas no final do século XVII e início do século XIX, com as chamadas *biografias de bebês*:

[...] sendo a origem da observação científica sobre a infância reconhecida a partir dos estudos e documentação de expressões emocionais em crianças realizados por Charles Darwin (1877), biólogo inglês e, mais tarde, na tradição inglesa do Child Study Movement (URWIN, 1986). Tais estudos, baseados nas teorias biológicas e evolucionistas, acabaram por dar origem às análises do que era considerado o desenvolvimento “normal” de crianças. Nessa perspectiva, o desenvolvimento seria resultante de processos maturacionais de características da espécie humana, visando a adaptação ao meio ambiente (VASCONCELOS, 2009, p.62).

A rara atenção dada à infância e às crianças nos estudos científicos existentes até o final do século XIX foi acompanhada pela concepção do desenvolvimento que destaca a maturação orgânica, a ênfase as bases biológicas do comportamento marcaram as pesquisas do desenvolvimento humano até o início do século XX e teve como um dos seus portais as contribuições da Psicanálise (VASCONCELOS, 2009).

Sigmund Freud inspirado em Darwin delineou uma teoria do desenvolvimento embasada nas leis biogenéticas, principalmente, os conceitos de *latência-sexual*, *sublimação*, *formação reativa* e *regressão*, os quais resultaram na evidência aos aspectos psicopatológicos presentes no desenvolvimento da criança. Em 1905, lançou a obra *Três ensaios sobre a sexualidade infantil*, onde faz relação entre o desenvolvimento psicosexual com a infância (VASCONCELOS, 2009). Nos estudos da Infância na Psicanálise, em especial pelos seguidores de Melanie Klein, os processos inconscientes na criança (pré-edipianos e o “conflito edipiado”) são compreendidos da seguinte forma:

[...] o desenvolvimento psíquico da criança foi reduzido do triângulo edipiano para idade mãe-bebê, e o valor dado por Freud ao desenvolvimento psicosexual foi redefinido. Assim, o drama triangular, alimentado pelo desejo da criança em relação aos seus pais – de ambos os

sexos – foi recolocado a um estágio cronologicamente anterior, no qual os atores psíquicos ficam reduzidos a dois: a mãe e a criança (VASCONCELOS, 2009, p.63).

Nesse sentido, o bebê é munido com impulsos inatos que são orientados para o primeiro objeto de desejo: o seio da mãe. Os estudos desenvolvidos na Psicologia da Infância: “[...] alimentada pela psicanálise de M. Klein (1928/1975) e seus diletos discípulos, John Bowlby (1969) e Donald Winnicott (1979), acumulou uma longa experiência sobre a Infância, valorizando o seu imaginário, sonhos patológicos psíquicas” (VASCONCELOS, 2009, p.63).

Na história da Psicologia, sobretudo no contexto brasileiro, a criança tomada enquanto objeto de pesquisa está presente desde o início do séc. XX, e, nessa conjuntura, a vertente médico hospitalar da psicologia científica estava mais focada para uma perspectiva do estudo da doença mental em adultos. Foram os educadores – em grande medida ligados a Escolas Normais – que se encarregaram de inserir e desenvolver a psicologia do desenvolvimento infantil por meio da condução de experimentos e pesquisas realizadas com crianças (COPIT; PATTO, 1979).

Esta introdução inicial acerca dos primórdios da psicologia da criança no Brasil, segundo Copit e Patto (1979), mostra-nos que os pilares da pesquisa nessa área são de caráter positivista, mas que acabaram por sofrer duras críticas epistemológicas, com reformulações teóricas alternativas: “[...] sobre o psiquismo e o comportamento humano, em geral, e infantil, em particular, se desenvolveram, acompanhadas de novas propostas metodológicas e de pesquisa, que características assume o estudo da criança na psicologia produzida em nosso meio?” (COPIT, PATTO, 1979, p.7).

Segundo Jobim e Souza (1996) a psicologia do desenvolvimento tem se mostrado como uma área que legítima a construção de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos - cognitivos, afetivo-emocionais, psicomotores, sociais etc. – da infância. Como disciplina acadêmica que constitui as ciências do comportamento, tem como intenção observar e medir as modificações externalizadas pelos indivíduos ao decorrer da sua trajetória de vida:

[...] por um lado a psicologia do desenvolvimento pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, por outro, ao investir

nesta direção, acaba por se tornar propriamente estruturadora da experiência da criança, ou seja, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais etc., passam a ser moldados por determinadas características descritivas, além de emergirem cada vez mais cedo na vida da criança (JOBIM e SOUZA, 1996, p.41).

Assim sendo, podemos dizer que estudos e pesquisas da psicologia tiveram como preocupação a constituição dos sujeitos que estão em processo de formação e produziram conceitos que foram dinamicamente construídos e reconstruídos no cerne das teorias afetando a própria forma da sociedade agir sobre as crianças: “[...] modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas, tendo por base interesses culturais, político e econômico do contexto social mais amplo” (JOBIM e SOUZA, 1996, p.41).

Nesta dinâmica, a produção de conhecimento sobre a criança comprometida com as demandas geradas pelas mudanças sociais passa a preocupar-se com o lugar ocupado por elas nas relações sociais. E as teorias que tomam como pressuposto a constituição social do sujeito, buscam caminhos para uma pesquisa que se preocupa em conhecer os distintos aspectos envolvidos na educação das crianças incluindo sua inserção em contextos de educação coletiva.

As quatro dissertações aqui agrupadas na categoria *estudos sobre o desenvolvimento infantil*, tem como base autores de diferentes posicionamentos teóricos, mas tomam como aporte a área da Psicologia do Desenvolvimento Infantil para analisar diferentes aspectos tais como: *linguagem, organização dos espaços, relações e interações, a brincadeira*, dentre outros aspectos, que envolvem as questões do desenvolvimento infantil no contexto da creche.

Em síntese, os posicionamentos teóricos encontrados foram os seguintes: a pesquisa de Bianchini (2008) preocupou-se com o desenvolvimento da imitação das crianças, a partir dos pressupostos de Jean Piaget; a dissertação de Rodrigues (2008) apoiou-se na teoria da psicogenética de Wallona; já a dissertação de mestrado de Magalhães (2011) direcionou seu olhar para a atividade do bebê a partir dos contributos da Psicologia Histórico-Cultural, ancorada em seus principais autores soviéticos – Vygotsky, Elkonin, Davidov, Leontiev – e, por fim, a dissertação de Fernandes (2011) tomou como base o referencial teórico da psicanálise, dialogando com autores como Freud,

Lacan, Winnicot, dentre outros para investigar as relações existentes entre as educadoras e os bebês em uma instituição de educação infantil.

Um primeiro indicativo que aparece com evidência nas quatro dissertações é a *organização do espaço* como elemento que constitui a prática pedagógica com bebês e crianças pequenas, já que, a sua organização é um fator que pode proporcionar muitas experiências, mas também limitá-las. Por esse motivo é importante que seja intencionalmente pensado desde a disposição de objetos, disponibilização de materiais, distintos elementos e artefatos, mas principalmente um espaço que possibilite a interação entre as crianças a uma exploração livre para que também conheçam seu próprio corpo. Destacamos excertos das pesquisas onde a *organização do espaço* aparece como elemento da prática pedagógica:

Já quando os bebês ficam livres na sala com alguns objetos espalhados, a exploração livre parece ser bem mais prazerosa para eles. Os bebês interagem entre si, se escondem embaixo dos berços, os menores tentam se movimentar de formas diferentes, enfim, exploram o ambiente e seu corpo (FERNANDES, 2011, p.58).

[...] a comunicação emocional direta com o adulto é a atividade-guia no primeiro ano de vida, e a partir da segunda metade do período passam a ascender significativamente os movimentos reiterativos e concatenados com os objetos, que representam a gestação da atividade de ação com objetos, a qual será guia na primeira infância. Nesse sentido, espera-se das instituições de ensino a organização de espaços direcionados à promoção do máximo desenvolvimento possível nesse período de vida (MAGALHÃES, 2011, p.8).

[...] nos dois primeiros anos de vida algumas aquisições importantes do desenvolvimento entram em destaque na vida infantil como é o caso da função simbólica, constituição do eu, aquisições motoras etc. Por isso, ao professor cabe criar ambientes favoráveis para que tais aquisições encontrem espaço de expressão na escola (BIANCHINI, 2008, p.25).

As pesquisas de Bianchini (2008) e Magalhães (2011) chamam a atenção para a importância da organização do espaço e dos objetos que o compõem como possibilidade de materialização das ações infantis. Nesta perspectiva, é preciso que se ofereça para os bebês um espaço para explorações ativas, onde os objetos adquirem um papel peculiar:

Incentivar a criança a alcançar os objetos, chamar a sua atenção em diferentes direções, obrigando-a a movimentar o pescoço para buscar contato, segurar em suas mãos de modo a auxiliá-la a dar pequenos passos, são exemplos de orientações que o educador pode fornecer no desenvolvimento psicomotor (MAGALHÃES, 2011, p.122).

[...] o objeto promove um espaço construtivo relevante de interação da criança com o próprio objeto. Este é um espaço de múltiplas explorações, na qual o sujeito pode-se posicionar atuante ou não, dependendo do interesse despertado pelo objeto. O interesse da criança está relacionado aos esquemas que ela tem até então construído, pois é a partir da compreensão que ela tem em um determinado momento de seu desenvolvimento sobre o objeto que a levará interessar-se por este ou não e assim se colocar numa posição ativa. Mas, não é só isso. É preciso também que surja um conflito, a fim de que os esquemas adquiridos desequilibrem-se diante de uma situação, assim o incômodo gerado converte-se numa fonte de interesse para o bebê (BIANCHINI, 2008, p.34).

A ênfase ao papel do objeto na organização dos espaços e nas próprias brincadeiras precisa ser problematizada, pois, foca-se na importância dos objetos e se desconsidera a relevância das relações sociais constituídas nesses espaços. De acordo com Bondioli (1998) existe um debate relacionado à ideia de uma *pedagogia do jogo* nas instituições de educação infantil, a qual considera em primeiro plano as organizações das atividades lúdicas que evidencia as relações com os objetos, considerando que o desejo de exploração na criança se manifesta como um desejo primário. O que segundo ela, mostra-se uma premissa um tanto psicanalítica e também interativo-cognitivista, tendo em vista que, os desejos e motivações das crianças pelos objetos não se

constituem por ele em si mesmo, mas também pelas situações sociais compartilhadas com os outros.

As relações com objetos e artefatos culturais são importantes no cotidiano das instituições de educação infantil, logo, nas práticas pedagógicas, contudo, pesquisas como Schmitt (2008), Coutinho (2010), Amorim, Anjos e Rosseti-Ferreira (2012) avançam nestas questões e chamam a atenção para outro aspecto: *as relações sociais entre as crianças pequenas*, como uma ação ativa e que manifesta outras linguagens que se compõem nas próprias interações: como o olhar e o corpo.

Os bebês estabelecem relação com o ambiente e o exploram com o corpo, mas também *interagem entre si*, como bem assinalam Amorim, Anjos e Rosseti-Ferreira (2012). Segundo as pesquisadoras existe interação entre os bebês e podem ser percebida pelas trocas de olhares contínuos, tanto para o ambiente, para os objetos e as pessoas que se aproximam: “[...] tanto no cotidiano de instituições creche, como na psicologia, esse dado – a frequência e o tempo com que o bebê olha ao seu redor – muitas vezes, é desvalorizado e considerado como atividade passiva e indicativa de que a criança não se engaja em atividades e relações” (AMORIM; ANJOS; ROSSETI-FERREIRA, 2008, p.380).

De acordo com Bandioli (1998) o desejo de exploração dos objetos se constitui a partir das situações sociais, a motivação que constitui o desejo nas crianças por determinados objetos tem uma forte qualidade social e não um valor no objeto em si mesmo, ou seja, a criança se enamora pelo o objeto que está repleto de significado social, atribuído por aquele que o possui nas mãos.

Destarte, Amorim, Anjos e Rosseti-Ferreira (2012) explicam que os objetos que costumam ser atrativos para os bebês são aqueles que outra criança manipula. Para os adultos isso pode parecer processo de disputa, o que os leva a oferecer objetos semelhantes para as crianças, contudo, os objetos podem conter atrativos, mas não pode afirmar que ação e interesse das crianças são motivados pela atração dos objetos em si, eles mostram-se mais atrativos quando estão nas mãos de outras crianças, pois, ao manipular confere movimento ao objeto, nesse sentido a atração acontece pelo complexo *bebê-objeto-bebê*.

Pensar essas questões desloca o valor do objeto em si mesmo, para a importância das relações e interações entre as crianças, entre elas com outras crianças e também com os adultos, no contexto da educação infantil. Na pesquisa de Rodrigues (2008), por exemplo, os dados expressam que as interações entre as crianças constituem um campo rico

de significados e o modo como o espaço é organizado pode facilitar e promover as interações entre as crianças:

[...] o arranjo espacial ganha especial valor, tendo em vista que as interações entre as crianças serão distintas em ambientes com arranjos espaciais diferentes, pois em espaços com arranjo aberto, como no caso do ambiente observado, as interações entre crianças são menos frequentes, visto que têm mais espaço para se “espalhar” pela sala; ao contrário, num espaço de “arranjo semi-aberto”, com um número maior de móveis e equipamentos as crianças tendem a aproximarem-se umas das outras e há uma maior interação entre elas (RODRIGUES, 2008, p.62)

A organização do espaço deve ser planejada para que os bebês possam se manifestar corporalmente e explorá-lo, é necessário considerar que os bebês ainda bem pequenos que não andam ou engatinham precisam se relacionar com o espaço, vislumbrando o seu entorno por distintas perspectivas e também estabelecer interações com as outras crianças: pelo olhar, pelo sorriso, pelo toque daqueles que chegam até ele. Para tanto é preciso que as professoras possibilitem que os bebês possam estar em posições diferentes, experimentando outras perspectivas.

As interações entre as crianças e das crianças com os adultos aparece como um importante elemento em três das quatro dissertações analisadas, tendo em vista que, as instituições de educação infantil são espaços que podem proporcionar aos bebês uma grande possibilidade de múltiplas relações. Sendo assim, destacamos excertos das pesquisas que trazem a discussão sobre interação entre as crianças e sua importância no contexto da creche:

*[...] faz-se necessário que as propostas pedagógicas para educação infantil **ênfaticamente a importância das interações entre crianças**, visto que se configuram em uma das molas propulsoras do desenvolvimento; criem, intencionalmente, situações que permitam contatos entre grupos variados e situações interativas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia baseando-se no respeito pelas características próprias da inteligência infantil, bem como nas necessidades específicas de cada grupo. É preciso, então, uma*

concepção de escola infantil como espaço de comunicação e trocas permanentes, onde a coerência, a unidade dos princípios e as concepções comuns sobre valores instauram um relacionamento de confiança, gerando assim criar um clima facilitador do desenvolvimento, num ambiente acolhedor e aconchegante (RODRIGUES, 2008, p.98, grifo nosso).

*Observamos que muitos dos esquemas convocados pela educadora durante as atividades educativas da proposta passaram a aparecer nos diversos momentos nos quais os bebês estavam na instituição, demonstrando cada vez mais ampliação nos esquemas de ações e riqueza nas **expressões de interação** (BIANCHINI, 2008, p.119 grifo nosso).*

Quanto às imitações entre pares, pode-se perceber que os bebês aprendem muito entre si e que o principal motivo de convocação a imitação entre coetâneos está na relação que se estabelece entre eles. Por isso, gostaríamos de destacar que o interesse do bebê com relação à imitação entre pares, está de um lado, motivado pelo desequilíbrio provocado entre eles, mas, de outro, relacionado ao campo dos afetos, como aponta Piaget (BIANCHINI, 2008, p.120).

A pesquisa de Rodrigues (2008) indica que o processo de desenvolvimento infantil acontece por meio das interações, que objetiva a construção de novas relações sociais, portanto, as instituições de educação infantil necessitam garantir recursos e possibilidades para a qualidade nas interações. Na pesquisa de Fernandes (2011) as interações mostram-se como um dos momentos que propicia vivências prazerosas, é quando as crianças experimentam e *exploram o ambiente com seu corpo*, logo, o espaço da sala deve ser estruturado e legitimado como um lugar de desenvolvimento cognitivo e subjetivo das crianças, um espaço onde as relações de cuidado e de educação sejam concebidas como indissociáveis.

Já na pesquisa de Bianchini (2008) as interações aparecem caracterizadas como imitações. De acordo com a pesquisadora, a partir dos pressupostos piagetianos, é pela imitação que os bebês aprendem muito entre si, e o principal motivo para convocação à imitação entre eles é a própria relação estabelecida por eles próprios:

[...] Por isso, gostaríamos de destacar que o interesse do bebê com relação à imitação entre pares, está de um lado, motivado pelo desequilíbrio provocado entre eles, mas, de outro, relacionado ao campo dos afetos, como aponta Piaget (BIANCHINI, 2008, p. 120).

Guimarães (2008) amplia o debate e explica que a imitação é uma importante qualidade nas iniciativas das próprias crianças, pois, trata-se de significar os acontecimentos sociais. Nesse sentido, é compreendida a partir do seu valor social, ou seja: a criança imita aquilo que lhe desperta o interesse, o que também revela a potência criadora daqueles que imitam. A imitação mostra-se, então como formas de diálogo, contato e ampliação de sentidos: “[...] a imitação se apresenta como expansão da criança, exploração de possibilidades que brotam no contato com o outro e afetam quem imita” (GUIMARÃES, 2008, p.14).

As crianças constroem o significado das coisas, das pessoas e também de si mesmas, compartilhando distintas situações, constituindo afetos e conhecimentos, distinguindo pontos de vista. Elas estabelecem relações sociais ativamente, logo, são atores sociais competentes (COUTINHO, 2010), que não somente imitam, mas significam e resignificam as relações a partir das suas experiências, portanto, produtoras legítimas de cultura⁴⁰.

Outro elemento que emerge das análises é *o brincar como subterfúgio* para os momentos de rotina da creche. Das quatro dissertações, duas apontam para a brincadeira na prática educativa como possibilidade de distração dos bebês – para dar conta das demandas como os momentos de higiene e alimentação. Deste modo, destacamos excertos das pesquisas que envolvem as brincadeiras, os momentos de higiene, alimentação e sono:

Foram registrados, nos tempos de brincadeiras no Berçário, [...] que em alguns momentos não são propostas atividades pré-elaboradas, mas, sim, partem da convocação dos bebês, posto que, boa parte do tempo eles ficam no chão da sala, sobre um tapete, e as monitoras fica junto a eles, selecionando brinquedos de acordo com o interesse deles. Fica claro que todo o tempo é

⁴⁰ Ver Sarmiento (2005), Cohn (2009), Coutinho (2010).

organizado em torno das atividades de cuidado físico: troca de fraldas antes da hora do almoço, alimentação e horário de dormir. Porém, esse rigor de horários pré-estipulados deixa tempos nos quais os bebês conseguem colocar suas produções em cena, como no caso do brincar (FERNANDES, 2011, p.53).

[...] seja, na hora do banho, da alimentação e em todos os outros momentos que fazem parte da rotina é preciso que o brincar seja reconhecido enquanto prática educativa, a fim de que este processo resulte na formação de crianças felizes e saudáveis (BIANCHINI, 2008, p.30).

A brincadeira aparece organizada de acordo com a rotina que envolve os momentos de cuidado, higiene e alimentação, e apesar do rigor que a demarca, de acordo com Fernandes (2011), os bebês conseguem colocar suas produções em cena, no caso do brincar, quando exploram o ambiente com seu corpo, fator que revela e manifesta a potencialidade dos bebês.

A experiência de Lóczy sugere que nos momentos de cuidado, como na troca de fraldas, aconteça uma interação e atenção recíproca entre a educadora⁴¹ e o bebê. Nesse sentido, é necessário que as educadoras busquem a participação das crianças, como uma cadeia de interações e que exista um diálogo permeado de respeito. É importante que as professoras estabeleçam uma troca de atenção com os bebês, sem desviar a atenção dos pequenos ofertando objetos para brincadeiras (HAVESI, 2011).

Em Lóczy se compreende que as crianças devem ser partícipes de todos os processos que lhe dizem respeito, inclusive e, não menos importante, os momentos de higiene. É preciso investir na relação onde as crianças consigam trocar-se, alimentar-se de forma cada vez mais autônoma e para que as crianças não estejam submetidas a ações mecânicas, que sugerem uma violência suave:

Por tudo isso, consideramos fundamental que a criança participe dos cuidados de seu corpo e que, ainda que não possa se vestir sozinha nessa idade, observe os detalhes, acompanhe o processo pela fala da educadora, mesmo que não esteja em

⁴¹ Haversi (2011) usa o termo educadora para referenciar as professoras de Lóczy.

condições de participar concretamente. A cadeia de interação se interromperá de quando em quando, mas as educadoras devem procurar atrair intencionalmente o olhar da criança e se esforçar por fazer ressurgir a interação (HAVERSI, 2011, p.87).

Trata-se de uma ação especial a qual considera que as crianças podem, devem e merecem participar dos processos no cotidiano da educação infantil. Entra em cena aqui a ideia dos bebês enquanto protagonistas das ações, a partir de um ponto de vista que os considera como base para a organização das práticas educativas, explorando suas possibilidades expressivas não-verbais e compreendendo que eles têm muito o que nos informar (RAMOS, 2012).

Entendemos que a organização do espaço é um aspecto pedagógico fundamental para as relações estabelecidas com e dos bebês, sobretudo, pela condição da onipresença⁴² dos adultos nesse contexto. Ou seja, os adultos responsáveis pelos grupos dos bebês passam grande parte do seu tempo ocupados com aspectos ligados aos momentos da alimentação, troca de fraldas, sono, dentre outras demandas, que se caracterizam especialmente pela relação adulto-bebê, enquanto as demais crianças estão situadas nos espaços da sala. Esse espaço deve ser pensado e planejado intencionalmente para que elas possam se expressar corporalmente de forma segura e confortável, um espaço que os convida a explorá-lo, a partir de um planejamento intencional que se distingue de ofertas de objetos como mero subterfugio para dar conta de ações rotineiras.

Fernandes (2011) considera que no contexto da creche o outro ser humano oferece suporte e hospitalidade. O termo *hospitalidade* parece-nos apropriado, se tomarmos o sentido semântico da palavra: diz-se qualidade do lugar em que há boa acolhida, a forma de tratar que expressa gentileza e amabilidade. Assim sendo, que nossas instituições de educação infantil sejam *hospitaleiras* e recebam as crianças de forma gentil e amável, e que, sobretudo, sintam-se verdadeiramente acolhidas nesses espaços.

Quando um bebê passa a frequentar uma instituição de educação infantil significa ampliar seus contatos e relações com o mundo, para os professores significa refletir e organizar intencionalmente todos os aspectos que articulam às relações educativas no interior da creche. A partir das pesquisas de Magalhães (2011), Rodrigues (2011), Fernandes

⁴² Schmitt (2008).

(2008) e Bianchini (2008) fica marcante que os bebês precisam de uma forma bastante específica de organização do ambiente físico e trabalho pedagógico.

Nas pesquisas de Magalhães (2011), Rodrigues (2011) e Fernandes (2008) a *linguagem* aparece como um eixo relevante para o desenvolvimento das crianças, manifestando-se como uma prática social que estabelece a mediação dos bebês com o mundo, atribuindo significado as suas ações, suas relações e interações sociais, bem como a percepção e conhecimento sobre si mesmo e sua corporeidade:

[...] a comunicação com o meio se dá a partir de formas interativas não-verbais, epidérmica e expressiva, sendo que a única forma de linguagem disponível neste momento é a corporal, recurso esse que ainda é reflexo. (RODRIGUES, 2008, p.35).

As crianças se expressam se comunicam e interagem de múltiplas formas, sendo características constitutivas dos seres humanos, é necessário, portanto, que os adultos se sensibilizem mediante as muitas formas das crianças se expressarem e legitimem os sinais emitidos pelos bebês enquanto uma forma comunicacional. As professoras indicam que as expressões e sentimentos dos bebês tem valor, ao escutar de forma atenciosa os modos deles se comunicarem, quando dão visibilidade e dialogam com os seus movimentos, gestos, olhares e balbucios (SCHMITT, 2008).

A apropriação da cultura historicamente construída se dá principalmente por meio da linguagem, é ela quem possibilita que a natureza social dos seres humanos seja também sua natureza psicológica (JOBIM e SOUZA, 1994). Para Magalhães (2011) a fala é um exemplo, pois, a necessidade de estabelecer comunicação servirá como estímulo para a criança emitir sons até que se desenvolva propriamente a fala, e é o próprio adulto que convida a criança para a comunicação:

A necessidade de comunicação estimulará a criança a emitir sons até originar a fala, sendo o adulto quem atrai a criança para a comunicação e cria nela tal necessidade (MAGALHÃES, 2011, p.104).

A comunicação com o adulto é a característica fundamental da atividade-guia que permite a afirmação do bebê como um ser profundamente social, uma vez que é por meio dessa

comunicação, uma atividade social por natureza, que se desenvolvem suas ações e operações para com a realidade. Em outras palavras, concordamos com Vygotski (1996) quando afirma que a atitude do bebê diante do mundo acontece sempre por meio de outras pessoas. Todo o contato da criança com a realidade é socialmente mediado (MAGALHÃES, 2011, p.118).

Na investigação de Magalhães (2011) a linguagem aparece como um importante elemento na relação entre os bebês e outros sujeitos. Nesta perspectiva a comunicação configura-se como uma característica fundamental da atividade-guia, a qual possibilita a afirmação do bebê como um ser social, pois, é por meio da comunicação, uma atividade social, que se desenvolvem as ações com a realidade.

Já na pesquisa de Rodrigues (2008), destaca-se a importância das professoras de bebês estarem sensíveis às múltiplas formas de se expressar, como o olhar, a entonação da fala, variações posturais, entre outros. Indicativos estes, que segundo a pesquisadora, endossa indícios dos estados afetivos dos diversos aspectos da atividade cognitiva das crianças.

Já na dissertação de Bianchini (2008) a linguagem não aparece com tanta relevância, sua pesquisa teve como objetivo central olhar o modo a compreender como acontecem as ações imitativas entre pares com bastante ênfase ao processo de desenvolvimento a partir dos pressupostos piagetianos.

Segundo a perspectiva bakhtiniana é pela entonação que os elementos vivenciados pelos sujeitos invadem a linguagem⁴³, a voz do discurso materializa-se por meio da entonação, que, cria uma ligação entre o corpo e a linguagem (e vice-versa). Os modos de sentirmos nosso corpo, como o enxergamos, é também reflexo das relações estabelecidas com os outros seres humanos, mediado pela palavra (BARBOSA, 2012). Na medida em que o adulto se comunica com os bebês, também significa suas manifestações informando seu lugar no mundo social.

Já na pesquisa de Fernandes (2011), a linguagem aparece enquanto formadora da subjetividade humana:

É nessa relação constituinte que podemos visualizar a linguagem como formadora da subjetividade humana, na medida em que se

⁴³ São muitas as formas de linguagem: oral, escrita, corporal, dentre outras.

tomam gritos, choros, esperneios e movimentos corporais reflexos como palavras (FERNANDES, 2011, p.15).

[...] as palavras deixam marcas em cada criança, pois, ao se inscreverem no corpo do infans, lhe conferem uma significação mínima, fazendo com que a linguagem, o simbólico, venha recobrir o corpo, o real. Para que o sujeito do desejo possa emergir, falando em nome próprio, é necessário que haja uma inscrição do mesmo no campo da linguagem, na ordem simbólica, possibilitando o ingresso do bebê em determinada história, em determinada cultura (FERNANDES, 2011, p.62).

Para Fernandes (2011), ao significar as manifestações orgânicas do bebê emerge de um *corpo reflexo*, um *corpo subjetivado*, e a função materna representa para o bebê o *Outro primordial*. Esse *Outro* que é representado pelo papel materno – mas não necessariamente precisa ser a mãe - nos primórdios da vida, é quem por meio do olhar, do toque, da palavra, vai apresentar o mundo à criança, apresentando-lhe de múltiplas formas a linguagem, de modo a tornar o corpo orgânico em um corpo subjetivo.

Os seres humanos tem uma necessidade integral do outro, é esse outro que tem o papel de criar uma imagem externa de mim, pois, a imagem que temos de nós mesmos é na verdade uma ação criativa dos outros que nos contemplam (BAKHTIN, 1997). A concepção de *excedente de visão* de Bakhtin concebe o *corpo como valor*: um corpo signo que ganha seus contornos de existência quando está nessa relação com o outro. Nesse sentido, o corpo e a mente estão em inter-relação e são constituídos por meio da palavra (BARBOSA, 2012).

Fernandes (2011) percebeu no contexto da sua pesquisa que o elemento *voz das professoras* era algo que despertava encantamento nos bebês. Voz que dá suporte à palavra, voz convocante. O bebê interessa-se pela voz daquele outro, processo este, que é fundamental para que os bebês aceitem o convite a participar do cotidiano das instituições de educação infantil. Nessa voz, produzem-se sentidos, que incluem os bebês no campo da linguagem:

Foi verificado um encantamento dos bebês pela voz da professora. É a voz que dá suporte à palavra. A palavra parte de um sujeito se dirigindo para outro e da demanda que ela transmite. A voz é convocante para os bebês. E

não é uma voz qualquer, é a voz de Clara. Ela mesma conta animada: “Se vou conversar na cozinha, eles me escutam e já ficam me chamando, conhecem minha voz”. Sobre a voz que encanta, Catão (2008, p.34) assevera que: O que interessa à pequena criança na voz do outro cuidador, mais que o sentido das palavras que ela ainda não compreende, é uma certa entonação, uma certa música da voz (...) a voz porta um investimento libidinal que o Outro materno faz no bebê. Em um engano necessário e estruturante, o bebê se toma pelo objeto do interesse do cuidador. Ele se toma pela causa do espanto e do prazer que escuta na voz do outro (Outro). E isto é fundamental para que ele aceite o convite a participar, alienando-se, no campo da linguagem (FERNANDES, 2011, p.52).

Segundo Jobim e Souza (1994), Bakhtin esclarece que a característica fundamental da entoação é constituir uma relação íntima da palavra com o contexto extraverbal, situando-se na fronteira entre o verbal e não verbal: “A entoação é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o extraverbal não age sobre o enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação” (JOBIM e SOUZA, 1994, p.106).

Por fim, encontramos nas investigações aspectos que assinalam e reafirmam a organização do espaço enquanto elemento fundamental para a prática pedagógica com os bebês, ainda que por perspectivas teóricas distintas, desde as pesquisas que chamam atenção para os objetos, como também as que concebem que o espaço deve ser organizado como um lugar de relações, um lugar hospitaleiro e acolhedor, onde os bebês possam explorar o ambiente com seu corpo.

As pesquisas evidenciam que as interações das crianças com os adultos e com as outras crianças como aspecto relevante, pois, a educação infantil propicia aos bebês possibilidades de múltiplas relações, que devem ser pensadas com intencionalidade na organização desse espaço.

Ademais, o corpo também assume, nesse contexto, o papel de linguagem, pois, os bebês lançam mão do seu corpo para comunicar seus sentimentos e desejos. Os bebês não somente estabelecem relação com o espaço, mas também interação entre eles, em situações que surgem trocas de olhares, de risos, outros movimentos corporais onde os bebês expressam respostas para seus pares, constituindo uma relação de

alteridade⁴⁴. A linguagem dos adultos também assume um papel significativo, pois as palavras carregam marcas, endossam sentidos, a voz do adulto que dá suporte a palavra e a entonação que transmite significados.

O lugar que as crianças ocupam no espaço da creche se constitui a partir da ocupação, de usá-lo, significando a partir das relações ali estabelecidas. As crianças tornam os espaços em um lugar de vida, de cor, de movimento, portanto, devem ser espaços pensados como um lugar para que as crianças possam viver intensamente a infância.

4.4 ESTUDOS SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA CRECHE E A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Na categoria *estudos sobre a função social e relações com a família* elencamos três dissertações que tinham como objetivo olhar os distintos aspectos que envolvem as relações com as famílias no contexto da educação infantil e a função social da creche. A primeira pesquisa selecionada para compor essa categoria chama-se *A relação entre pais e professores de bebês: Uma análise da natureza de seus encontros diários* (2008), de Alessandra Sarkis de Melo e teve como objetivo principal estudar a natureza da interação entre os pais e professores de bebês, como se constituem esses encontros, trocas e diálogos, no cotidiano de uma instituição de educação infantil.

A segunda dissertação *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais* (2010), de Eliane Sukerth Pantalena investigou como ocorre a inserção dos bebês na instituição de educação infantil e as relações entre família, creche e criança (de díades e tríades), e verificar se a voz dos bebês é considerada neste processo. E por fim, a terceira pesquisa chamada *O que as crianças pequenas fazem na creche? As*

⁴⁴ A alteridade segundo Schmitt (2008, p.149) significa: “A palavra alteridade vem do latim, *alter*, ‘outro’, (+ *-idade*.) e, no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa tem o significado de “*a qualidade do que é outro*” (FERREIRA, 1999, p. 107). *O outro em mim*, como profere Bakhtin (1993) em seus escritos, na constituição da consciência e da linguagem, aspecto fundamental das relações sociais e da constituição do ser humano. Ou seja, é aquilo que, sendo de fora de mim, sendo do outro, me atinge, me modifica, me constitui, me completa, me diferencia, *me altera*, seja na linguagem, seja nos hábitos, nos gostos, nas palavras, na forma de brincar e nas diversas expressões sociais. Nas relações estamos sempre estabelecendo alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si a linguagem e sentidos atribuídos socialmente”.

famílias respondem (2011) de Letícia Veiga Casanova tinha como objetivo olhar como os pais/responsáveis pelas crianças compreendem o trabalho docente, o papel e a função social da instituição de educação infantil pesquisada.

Os trabalhos que buscaram estudar as relações estabelecidas entre as famílias e as professoras da creche, bem como sua função social, utilizaram como referencial teórico autores da Psicologia como Urie Bronfenbrenner e John Bowlby, Donald Winnicott, Wilfred Bion e Maria Clotilde Rosseti-Ferreira.

No âmbito da Educação as autoras italianas Anna Bondioli, Susanna Mantovani, Nice Terzi e Lella Gandini apareceram em todas as pesquisas. Ainda na área da Educação encontramos as contribuições dos autores Lenira Haddad, Elinor Goldschmied, Sonia Jackson, Gullina Dahlberg, Peter Moss, Allan Pence, Zilma Ramos de Oliveira. Na Sociologia encontramos o autor Bernard Lahire, na História Colin Heywood e Moyses Kuhlmann Junior.

Compreender a creche na sua função social é importante para consolidação da primeira etapa da educação básica que é historicamente marcada pelo cuidado assistencial, mas que recentemente vem ganhando legitimidade enquanto um espaço organizado e pensado para os processos educativos. Tem se difundido cada vez mais a ideia da creche como *agência educativa* (BONDIOLI; MATOVANI, 1998), pois, não se trata de um espaço que tem como finalidade não apenas de cuidar das crianças enquanto as famílias trabalham, mas de um direito das próprias crianças.

No Brasil essa ideia consolidou-se a partir da LDB de 1996, que assume a educação infantil como a primeira etapa da educação básica definindo que o acesso à educação infantil é direito das crianças. O documento indica que a educação é dever da família e do Estado⁴⁵, com a finalidade do pleno desenvolvimento das crianças:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social,

⁴⁵A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional determina que: “**Art.2º** A educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010, p.07).

complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2010, p. 25-26).

A legitimação do direito das crianças à Educação Infantil, promulgada na Constituição de 1988, põe em cena a concepção da *criança como sujeito de direitos*, tendo em vista que, a partir desse momento elas passam a ter direito a educação em instituições específicas, não somente a recebida na instituição familiar. Segundo Guimarães (2012), a educação infantil passa a ser complementar à família:

A observação da legislação que regulamenta o trabalho nas instituições de Educação Infantil é fundamental para discutir os desafios da relação com a família no dia a dia. A LDB de 1996, além de estabelecer a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica, considera este segmento educacional como complementar a família. Complementariedade pressupõe parceria, encontro e diálogo, o que se contrapõe à ideia de substituição, que supõe disputa de lugar, pode e saber nas relações com as famílias (GUIMARÃES, 2012, p.92).

Essa complementaridade, que pressupõe *parceria encontro e diálogo* é também, uma das grandes especificidades da Educação Infantil. Por este motivo, o trabalho que se realiza nesse nível de ensino é um trabalho de compartilhamentos de sentidos: “Trata-se de assumir que o foco do trabalho na creche, principalmente no berçário, não é só o bebê, mas a família” (GUIMARÃES, 2012, p.96).

A relação entre creche e família é bastante complexa, visto que, ambas compartilham a responsabilidade da educação das crianças e às vezes essa relação pode ser conflituosa: “Compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa. A criança, como objeto comum de cuidados e atenções, mas também de expectativas e avaliações, é fonte de um tipo particular de experiência conflitante entre os adultos” (BONOMI, 1998, p.161).

Esta complexa relação manifesta-se por diversos fatores, segundo Guimarães (2012) a afetividade que existe na relação adulto-criança na dimensão profissional é desafiadora no contexto da creche, por vezes tem-se a impressão que as professoras estão substituindo a mãe. Em sua pesquisa, pode perceber que existe na fala das educadoras um

antagonismo, uma vez que, reconhecem as especificidades que perpassam a realidade familiar na atualidade – com grandes sobrecargas oriundas das demandas da conjuntura própria do trabalho –, mas também partem de uma hipótese de que as famílias não dariam conta de acompanhar o desenvolvimento das crianças. Esse descompasso é também reflexo das questões históricas da constituição da creche:

A creche nasce no Brasil, no final do séc. XIX e início do séc. XX, no contexto da Abolição da Escravatura, da Proclamação da República e da construção de um modelo econômico capitalista, urbano e industrial. Esta situação política e econômica interfere diretamente na demanda por creches no país e no funcionamento daqueles que se instituem (GUIMARÃES, 2012, p.93).

Se hoje a creche é um direito das crianças e 1ª etapa da Educação Básica, é resultado de conquistas de lutas provenientes de distintos setores dos movimentos sociais. Seu surgimento é marcado pelo reflexo de uma necessidade das famílias: quem ficará com as crianças enquanto as famílias trabalham? Guimarães (2012) explica-nos que a creche surge como um espaço de guarda das crianças, uma espécie de depósito: *um mal necessário*.

Importante pensarmos nesse contexto histórico, tendo em vista que, ainda hoje a ideia da creche como um *mal necessário* se faz presente nas falas das famílias e não só, professores e professoras também perpetuam esse conceito:

No cenário da formação das sociedades urbanas, as mulheres ingressam no mercado de trabalho, seja como empregadas domésticas ou mão de obra nas indústrias emergentes. [...] Neste panorama, a creche se constitui como um espaço de guarda das crianças, depósito, e é considerada como *mal necessário*, tendo em vista o trabalho feminino. Na sociedade brasileira do início do séc. XX, marcada pelo modelo patriarcal, o lugar ideal da mulher é o cuidado dos filhos, e o trabalho é visto como necessidade e, de certa forma, desvio (GUIMARÃES, 2012, p.94, grifo no original).

Nessa conjuntura, a creche aparece como um mecanismo de compensação social, resultado do capitalismo, substituindo uma família “em falta”. Como *um mal necessário*, a creche era, sobretudo, um instrumento de socorro para as mulheres de camadas pobres e

desamparadas. As que a procuravam eram aquelas que de alguma maneira havia sido socialmente obrigadas a trabalhar: como mães solteiras, mulheres abandonadas pelos cônjuges, mulheres casadas que necessitavam contribuir com orçamento familiar e viúvas (VIEIRA, 1988).

Outro aspecto que reflete na contradição, antagonismo e complexa relação que se vive entre creche-famílias é a ideia do atendimento como benevolência: “A família é vista como necessitada e o atendimento uma benevolência. O signo da filantropia e do atendimento como favor atravessa a instituição até hoje, diluindo a perspectiva do direito e da qualidade das estruturas de atendimento” (GUIMARÃES, 2012, p.95).

Maistro (1999) também sinalizou em seu estudo a existência de um “muro de isolamento” entre a creche e a família, que se constrói diariamente. Ao analisar possíveis aproximações entre as duas instituições percebeu que há um clima de distanciamento que se caracteriza pelo silêncio: “[...] pelo “nada a reclamar” dos pais, e pelas queixas da creche sobre a não participação das famílias, por sua pouca permanência – deixam e buscam os filhos rapidamente, não demonstrando interesse em saber como foi o dia deles” (MAISTRO, 1999, p.50). Por vezes, as professoras atribuíam à creche uma grande parte da responsabilidade por tal distanciamento e a participação das famílias acaba se reduzindo para o espaço das reuniões.

Conflitos e dificuldades de relacionamento entre professores e famílias emergiram também nos trabalhos analisados, os diálogos entre pais e professoras aparecem como *restritos* ou *superficiais*, tratando-se em grande medida, de conversas focadas nos momentos de cuidado como trocas, alimentação e sono:

Percebemos que pais e professoras interagem com comunicações restritas, comumente sobre a criança, sendo mais comuns trocas que tratam de assuntos relativos aos materiais da criança, incluindo aqui materiais de higiene e de uso pessoal, assim como habilidades emocionais, que tratam de como as crianças se sentem na escola. Percebemos que há clima de cordialidade entre os pais e as professoras (MELO, 2008, p.156).

A relação da díade professora-pais é superficial, repleta de juízo e resistente, o que impede estabelecer uma relação triádica harmoniosa e a

professora constituir-se como figura de referência (PANTALENA, 2010, p.87).

Esse momento de entrada e saída é percebido como um momento de conversa com as professoras para saber como a criança está. Na entrada as mães relatam como a criança passou a noite e na saída as professoras registram o dia da criança na creche. [...] Com as mães as conversas se fazem em torno, principalmente, da alimentação, se comeu ou não durante o dia; se dormiu; se chorou; sobre as questões de saúde e comportamento; e por parte das professoras os recados rotineiros sobre feriado, ponto facultativo, reunião etc. (CASANOVA, 2011, p.68).

Ainda que exista, em certos casos, uma dificuldade que perpassa o relacionamento entre a família e as professoras, como apontam as pesquisas de Melo (2008), Pantalena (2010) e Casanova (2011), consideramos importante ressaltar que é papel das professoras constituírem estratégias comunicativas estabelecendo uma rede de relacionamento harmonioso, que viabilizem conhecer melhor os bebês, suas rotinas, suas particularidades – como gosta de dormir, comer, um objeto pessoal como cheirinho, etc.

As professoras encontram-se no *cruzamento de numerosas relações* e é uma posição que necessita um olhar sensível ao relacionamento individual, como também ao sistema global de comunicação no contexto da creche (CIPOLLONE, 1998).

Por este motivo, o termo *pedagogia do relacionamento* de Bondioli e Mantovani (1998, p.29) parece-nos apropriado: “[...] a pedagogia da relação é uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento”. Por meio das trocas sociais e das relações que se entrelaçam de forma gradual estabelecem-se o compartilhamento de um conjunto de significados.

Uma *pedagogia do relacionamento* que compartilha e constrói significados junto às famílias, estabelecendo uma relação de troca, é fundamental na prática pedagógica com os bebês. Isso torna o adulto porta-voz dos pequenos que ainda não falam e que precisam de alguém que comunique e compreenda suas particularidades. Nesse sentido, destacamos nas pesquisas analisadas excertos em que problematizam o

papel dos professores e da creche na relação que estabelecem com as famílias:

Considerando o ingresso como o momento e o movimento das primeiras semanas do bebê na creche, não é responsabilidade da professora adaptar a criança, mas acolhê-la, criar um ambiente propício e ter postura favorável à formação de novos vínculos. Também não é responsabilidade da mãe adaptá-la, mas torná-la familiar o novo ambiente, para que se sinta segura e confortável. Assim, professora e mãe passam a vivenciar um momento importante e difícil para a criança, que envolve a separação da figura materna, o estabelecimento de novas figuras de apego, aquisição de novos hábitos, rotina e conhecimento de um novo ambiente (PANTALENA, 2010, p.35).

Nas instituições de educação dos pequenos, conhecer cada criança torna-se imprescindível para o sucesso do processo. Porém, só conhecer as crianças não basta quando busca-se a educação compartilhada, que prevê a troca, a interação entre pais e professores, o envolvimento entre instituição educacional e familiar. E para tanto, conhecer as famílias torna-se fundamental. Cada qual com suas especificidades, com modos próprios de se relacionar com o mundo, de entender e estabelecer contato com as pessoas que fazem parte do seu cotidiano (CASANOVA, 2011, p.38).

*Aqui torna-se imprescindível registrar **a responsabilidade da creche em revelar às famílias suas ações fundamentadas em conhecimentos**. Tanto professores quanto familiares podem e precisam conhecer o por que, como e para que as atividades existem dentro da creche (CASANOVA, 2011, p.62, grifo nosso).*

As professoras exercem um importante papel junto às famílias e podem ampliar sua atuação através da percepção das demandas de informação e trocas das famílias (MELO, 2008, p.158).

Podemos perceber por meio dos excertos destacados que em distintos momentos, desde o mais inicial no processo da inserção das crianças, a forma como se estabelecem as relações entre pais e a instituição – logo os profissionais que a compõem – é importante e merece atenção. As famílias precisam conhecer como acontecem as práticas pedagógicas e ações educativas junto às crianças, e não só; escutar as famílias é um importante elemento para que conheçamos melhor os pequenos, para que se tome ciência de uma noite mal dormida, por exemplo. O papel da creche e aquele assumido pela professora é essencial, assim como expressam as autoras das dissertações analisadas:

A professora estabelece-se como figura de apego subsidiária tanto para o bebê como para a mãe/família. Para o bebê, ela proporciona uma base segura, promove a segurança, para possibilitar novos vínculos, explorações e brincadeiras. Para a mãe, é a pessoa a quem se confia o filho (PANTALENA, 2010, p.28).

Não se trata de a escola substituir o papel desempenhado pela família, nem de fazer o que a família não faz. A escola realiza o papel educacional e a família continua sendo a principal responsável pelo cuidado da criança. Isto não exclui a família em seu papel educativo e a escola de seu papel de cuidador. Família e escola são contextos importantes do desenvolvimento de crianças pequenas na atualidade e ambos têm responsabilidades, cabendo às duas instâncias interações que abrangem todos os aspectos da vida da criança e não somente a questão da aprendizagem [...] (MELO, 2008, p.36).

A pesquisa de Pantalena (2010) dialoga com a Teoria do Apego de Jonh Bowlby discutindo sobre as reações dos bebês nos momentos de “perdas temporárias ou permanentes” da figura materna, para tratar do processo de inserção dos bebês na creche. Por esse motivo, no excerto acima, a pesquisadora atribui à professora o papel de *base segura*, nesse sentido a figura materna pode ser qualquer pessoa em que a criança orienta seu comportamento de apego.

Os estudos dos psicanalistas John Bowlby (1989, 2002) e René Spitz (1988) surgiram no contexto pós-guerra, trazendo a tona

discussões acerca da ligação materna, os quais influenciaram as críticas entorno do ingresso das crianças em espaços de educação coletiva, como a creche. O livro de Spitz (1988) chamado *O primeiro ano de vida*, traz a afirmação da responsabilidade da díade mãe-filho. Tal responsabilidade é atribuída à mãe, considerada a principal propulsora da relação mãe-filho em todas as condições sociais:

[...] na primeira infância, as influências psicológicas prejudiciais são consequência de relações insatisfatória entre mãe e filho. Tais relações insatisfatórias são patogênicas e podem ser divididas em duas categorias: a) relações inadequadas entre mãe e filho; b) relações insuficientes entre mãe e filho. Em outras palavras, no primeiro, [...] é devido ao fator quantitativo, enquanto no segundo é devido um fator qualitativo (SPITZ, 1988, p.154).

A separação das crianças e da mãe no momento da creche é compreendida como um *mal necessário*, que substitui a falta da família que não tem condições objetivas de estar com as crianças. É, portanto, compreendida numa perspectiva de carência e fragilidade: “[...] a creche é um “mínimo social” destinado a uma população em situação de subordinação. Por um lado, destinada às crianças pequenas e dependentes dos adultos e, por outro, dirigida às mulheres pobres e trabalhadoras (GUIMARÃES, 2012, p.94)”.

Concordamos com Guimarães (2012) quando nos diz que os avanços teóricos vêm despontando a capacidade das crianças e sublinham a importância fundamental nas *relações* delas *com outras crianças, com a família* e também *outros adultos*:

Atualmente, o avanço legal que reconhece as instituições de Educação Infantil como direito de todas as crianças de 0 a 5 anos, oferecida pelos sistemas públicos de educação, coaduna-se com o avanço teórico, na medida em que pesquisas revelam a capacidade da criança para múltiplas relações significativas, ou seja, sublinham a importância da relação com pares e outros adultos diferentes dos familiares. No entanto, os avanços legais e discursivos não se traduzem em mudanças nas práticas e construção de políticas que garantam pertencimento, acolhida da cultura das

crianças, promoção dessa cultura (GUIMARÃES, 2012, p.93).

Mas pensar na relação das famílias com as professoras traz implicações pedagógicas? Sem dúvidas as professoras enquanto profissionais da educação devem pensar em todos os elementos que envolvem essa relação, isso traz importantes implicações para as práticas pedagógicas, como o momento da inserção das crianças, por exemplo. Ao vivenciar a experiência de estar em um novo lugar, repleto de pessoas e coisas diferentes, o bebê precisa de uma atenção especial intencionalmente planejada.

Para que o ambiente da creche seja acolhedor e para que esse processo aconteça de forma gradual e respeitosa tanto com as famílias, como para os bebês, é necessário que as professoras planejem esse momento e desse modo, possibilitar o máximo de âncoras sensoriais: “[...] perceptivas de imagens e de hábitos, para que a criança se reconheça no ambiente, sem ser bloqueada pelo excesso de discrepância do ‘tudo novo’ e para que possa, a seguir, estabelecer ativamente novos hábitos e novas relações” (MANTOVANI; TERZI, 1998, p.178). Nas pesquisas analisadas, também encontramos elementos para pensarmos acerca do processo da inserção e suas implicações pedagógicas:

O bem estar da criança, quando esta se encontra em uma instituição de EI, parece ser um fator de extrema importância, tendo em vista que demonstra sua segurança neste ambiente que não lhe é familiar. Também nos parece que o sentido de bem estar demonstra a segurança da criança em relação ao retorno de seus pais, o que construído gradativamente em conjunto com a creche/escola. Entendemos que um processo de inserção da criança e da família no ambiente escolar, de modo que favoreça um sentimento de continuidade casa/escola e não de rompimento, ajuda a família e, conseqüentemente, a criança, a estabelecer laços de segurança com o ambiente e as pessoas do ambiente escolar (MELO, 2008, p.160).

Ao promover a relação triádica, a professora consegue entrar na relação mãe filho sem excluir a mãe. O objetivo do período inicial de ingresso não é separar, adequar ou ajustar, mas acolher, envolver numa relação nova. A professora e a

creche fazem parte da tríade, o que não quer dizer que os três têm papel ativo, mas compartilham um espaço onde os três convivem, ninguém se sobrepondo ao outro. Não se pensa mais sobre o ingresso da criança, mas sobre o ingresso da família no contexto escolar (PANTALENA, 2010, p.48).

As atividades do período de adaptação incluem o conhecimento do espaço da instituição (o banheiro, o refeitório, o parque etc.); conhecimento de atividades rotineiras, como ouvir histórias, cantar, brincar no parque, desenhar; conhecimento de procedimentos, como pendurar a mochila no cabide, realizar as refeições nos horários e maneiras estabelecidas; conhecimento das regras e do pessoal (professoras e outros funcionários). Para os bebês, a rotina propicia o conhecimento do espaço da sala, área de higiene e refeitório, horários de refeição e sono e do pessoal, especialmente das professoras (PANTALENA, 2010, p.16).

A área da Educação Infantil tem optado em adotar o conceito de *inserção* ou *inserimento*, ao invés de adaptação, pois, o termo inserimento é compreendido como uma estratégia de iniciar uma série de relacionamentos e comunicações entre as crianças e adultos no processo inicial de acolhida a esse novo espaço (BOVE, 2002). Enquanto o termo *adaptação* diz respeito a uma condição de ajustar-se às condições do meio social, ou seja, crianças e famílias que se adaptam devem se enquadrar às rotinas e regras da instituição rapidamente.

De acordo com Bove (2002, p.135): “[...] a prática da inserção baseia-se principalmente em uma ampla variedade de estratégias que tem por objetivo encorajar o envolvimento dos pais e tem início antes mesmo do ingresso da criança na creche ou pré-escola”.

Por este motivo, a presença de alguém que a criança seja familiarizada durante esse processo é relevante, Bove (2002) indica-nos que deste modo, a creche oferece às crianças um sentimento inicial de familiaridade, que lhe proporciona segurança emocional e que provavelmente perdurará quando os pais⁴⁶ se ausentarem. Essa estratégia oferece também as professoras uma oportunidade de

⁴⁶ Ou a figura familiar.

conhecerem os padrões individuais de interação e os distintos modos de relação entre as famílias e as crianças.

O processo de inserção demanda um ambiente planejado e preparado cuidadosamente:

[...] que transmita mensagens imediatas de acolhimento e respeito a crianças e famílias. Tais mensagens devem traduzir-se no cuidado especial dado ao espaço físico, nas atitudes e nos comportamentos positivos dos professores durante o processo, bem como na grande variedade de respostas personalizadas às solicitações das famílias. O principal indicador de acolhimento que os pais podem receber é o fato de serem convidados a passar o maior tempo possível na creche. À medida que os pais e o professor vão familiarizando-se entre si, também vão criando vínculos, e a criança se beneficiará desses vínculos cada vez mais estreitos entre professores e pais (BOVE, 2002, p.136).

Na dissertação de Pantalena (2010) a organização do espaço também é um importante elemento na prática pedagógica com os bebês, sobretudo no momento de inserção das crianças nesse *novo lugar*. Esse *novo* deve ser convidativo, um ambiente afável para que as crianças de fato sintam-se convidadas a “estar”. Tais aspectos auxiliam para que o processo aconteça de uma forma mais agradável para as crianças:

Organizar um ambiente convidativo ao brincar, planejar atividades lúdicas, como o cesto de brinquedos, e estar atento a situações propícias, como brincar de esconder, possibilita a relação professora-bebê e os vínculos (PANTALENA, 2010, p.103).

Contudo, não se trata apenas de um novo momento para as crianças, mas também para as famílias que por vezes se sentem ansiosas e inseguras. Segundo Mantovani e Terzi (1998) isso pode gerar reações distintas nas crianças, como recusar estabelecer relações com o ambiente e outras pessoas. Encontramos nas pesquisas analisadas, dados que ilustram o momento de tensão:

[...] os pais vivenciam grande ansiedade ao deixarem seus filhos em escolas de educação infantil e que tal sentimento pode ser minimizado

por uma política de envolvimento de pais na escola, criando um ambiente favorável para isto. O fato de possibilitar aos pais sentirem-se mais confortáveis, conhecendo mais sobre o que ocorre na rotina, favorece a construção de uma relação de confiança, que é sentida pelas crianças e possibilita que elas sintam-se bem, mesmo na ausência de seus pais (MELO, 2008, p.60).

O período de ingresso da criança em uma instituição educacional é muito importante, visto que as experiências iniciais são bastante significativas. Os pais experimentam sentimentos contraditórios, ansiedade e insegurança na interação com a creche ou escola infantil (PANTALENA, 2010, p.13).

As relações estabelecidas entre profissionais e as famílias constrói-se gradualmente, permeada tanto por afinidades como por contradições. Uma relação complexa e que perpassa aspectos de diversas ordens: gênero, organização e integração de serviços para a infância, heterogeneidade cultural, desigualdade socioeconômica, formação das profissionais que atuam no contexto da creche, dentre outros aspectos (MARANHÃO; SARTI, 2008).

Essa complexidade aumenta justamente por se tratar de crianças bem pequenas, que ainda não conseguem se comunicar com a linguagem oral, gerando ainda mais ansiedade para as famílias. Os bebês expressam suas emoções, anseios, comunicam seus sentimentos ao outro, por meio dos gestos, olhares, choros, balbucios, enfim, suas diversas expressões corporais. Sendo assim, a dimensão corporal é fundamental na ação com as crianças pequena.

Por todas essas questões, dizemos que o trabalho com os bebês tem especificidades próprias, as quais demandam sensibilidade mediante aos pequenos, para captar o ponto de vista das crianças que ainda não se expressam verbalmente é necessário um esforço e posicionamento empático⁴⁷ do adulto. Casanova (2011) e Pantalena (2010) destacam em suas pesquisas sobre alguns aspectos que envolvem a especificidade da

⁴⁷ Para Bakhtin (1997) a vivência empática ou a empatia acontece sempre externamente ao sujeito, isso significa dizer que somos afetados pelo sentimento do outro, aquilo que o outro sente internamente e que vivemos empaticamente com ele nos afeta, sem perder o lugar que ocupamos.

docência com os bebês, como por exemplo, valorizar os seus modos comunicativos:

O trabalho com crianças pequenas dispõe de características bem específicas, como a valorização do toque, do olhar, das sensações, do carinho, do colo, do aconchego, nos cuidados com a higiene na troca de fraldas, no banho, na alimentação, no acompanhamento direto do adulto nas conquistas diárias de cada criança. Significando essa parte do trabalho com as crianças pequenas registramos a comparação da creche ao lar em cinco das onze famílias (CASANOVA, 2011, p.52).

Para dar voz às crianças é primordial saber como elas se comunicam. No caso dos bebês, é pelo choro, sorriso, apatia, interação, balbucio e gestos. Tolher os comportamentos de apego é tolher a possibilidade de comunicação e de expressão de sentimentos por parte da criança. Dar voz a elas significa acolher a sua voz (sentimentos e idéias), compreendê-las e responder-lhes por meio de ações com significado para as crianças (PATALENA, 2010, p.109).

As crianças vivenciam um entrelaçamento de relações no contexto da educação infantil, com as famílias, com as crianças, com a comunidade e também com os distintos ambientes, que possuem efeitos diretos e indiretos sobre elas.

Compreender qual a concepção das famílias sobre a creche indica-nos elementos que dizem respeito à prática pedagógica e também as possibilidades de relação creche-família. Para aproximarmos essa relação, buscando estabelecer uma relação de compartilhamento e um trabalho coletivo é necessário escutar o que eles têm a comunicar. Buscamos destacar assim, excertos das pesquisas que retratam a compreensão das famílias acerca da creche em distintos aspectos:

*Os dados desta pesquisa nos mostram que, no caso de crianças pequenas, a **preocupação central de pais se volta para aspectos de cuidado**, pois se preocupam com o bem estar físico e emocional de seus filhos: se estão alimentados, se estão bem fisicamente, se estão confortáveis, se estão chorando, etc... O cuidar na faixa etária de*

crianças de até 2 anos é um aspecto marcante. Apesar disso, as práticas assistencialistas não atendem à demanda da legislação da EI e ao papel que as escolas têm na vida de crianças pequenas (MELO, 2008, p.157, grifo nosso).

*Evidencia-se aqui a creche como um lugar para ficar, onde as necessidades básicas de **alimentação, trocas, banho e cuidados com higiene e saúde são vivenciados rotineiramente** (CASANOVA, 2011, p.45, grifo nosso).*

A creche [...] tem sua função definida em cuidar/educar diante das regras de convívio social e dos conteúdos significativos para cada grupo. As famílias reconhecem as aprendizagens e o desenvolvimento que se referem ao convívio social, no qual a criança está exposta também no seu ambiente familiar. O ato de andar, falar, comer sozinha, reconhecer as partes do corpo, bater palmas são representados e reconhecidos pelas famílias como desenvolvimento (CASANOVA, 2011, p.59).

É perceptível que a principal preocupação da família está voltada para os momentos de cuidado, como sono, higiene e alimentação, embora estes aspectos tenham se evidenciado nas pesquisas de Casanova (2011) e Melo (2008), também encontramos elementos que retratam a compressão da creche enquanto um lugar de aprendizagens e também das relações sociais.

A creche não é feita somente de muros, ela se constitui das relações que ali são estabelecidas, e nesse entrelaçamento repleto de subjetividade que o espaço vai ganhando significado. Segundo Maranhão e Sarti (2008) compartilhar a educação das crianças tem implicações, pois:

[...] o encontro de famílias e profissionais que podem ter perspectivas diferentes sobre desenvolvimento e necessidades infantis, o que demanda uma constante negociação entre as partes. No entanto, é preciso considerar, sobretudo, a perspectiva da criança, foco do cuidado e, ao mesmo tempo, participante ativa da relação entre sua família e os profissionais de educação infantil (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.191).

Qual o sentido de compreender o ponto de vista das famílias? *No que o olhar do outro me altera?* O olhar do outro altera meu próprio olhar: “*O seu olhar seu olhar melhora... Melhora o meu*”⁴⁸.

Para Bakhtin (1997) é por meio da relação, quando duas pessoas “olham-se”, no partilhar, trocar, compartilhar valores, saberes, sentimentos - no nosso caso, sobre a educação das crianças -, duas realidades distintas se entrelaçam: “Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos” (BAKHTIN, 1997, p.44). Conseguimos nos identificar com o outro no momento em que consigo ver o mundo por meio dos seus sistemas de valores, tal como ele vê, no sentido de colocar-se em seu lugar e depois voltar ao meu próprio lugar, contemplar a perspectiva do outro a partir do lugar em que ocupo: “[...] mediante do excedente da minha visão, de meu saber, de meu desejo e sentimento” (BAKHTIN, 1997, p.45).

Guimarães (2012, p.88) alarga a compreensão acerca das ideias de Bakhtin e destaca que: “[...] este autor compreende a constituição do sujeito a partir do olhar e da ação do outro e com o outro. A linguagem é espaço de ação social e significação, enunciação de palavra e contrapalavra, oportunidade de cotejo de pontos de vista diferentes, conflitos e negociações”.

A alteridade considera a diferença na relação com o outro, no sentido de compreendê-lo numa relação de troca, sem perder o lugar que ocupamos. Segundo Schmitt (2008) significa:

O *outro em mim*, como profere Bakhtin (1993) em seus escritos, na constituição da consciência e da linguagem, aspecto fundamental das relações sociais e da constituição do ser humano. Ou seja, é aquilo que, sendo de fora de mim, sendo do outro, me atinge, me modifica, me constitui, me completa, me diferencia, *me altera*, seja na linguagem, seja nos hábitos, nos gostos, nas palavras, na forma de brincar e nas diversas expressões sociais. Nas relações estamos sempre estabelecendo alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si a linguagem e sentidos atribuídos socialmente (SCHMITT, 2008, p.149).

É bastante desafiador considerar a alteridade nas relações com as famílias, afastando a ideia de julgamento de suas atitudes, de modo a

⁴⁸ Música intitulada: O Seu Olhar (Arnaldo Antunes).

compreender os limites e as possibilidades de diálogo com elas. Reiteramos, então, os questionamentos colocados pela autora como um convite a reflexão: “Trata-se de experimentar a alteridade perguntando: o que na família me altera, surpreende, desinstala? Como essa relação provoca a instituição a rever-se?” (GUIMARÃES, 2012, p.90).

As análises indicam que a relação entre professoras e família é permeada por conflitos e tensões, em grande medida isso se reflete no pouco diálogo, ou diálogos restritos e superficiais, delimitando-se a pequenas conversas em torno dos momentos do cuidado. Outra evidência é que a concepção das famílias acerca da creche está mais voltada para a compreensão de um lugar onde as crianças possam “ser cuidadas”, do que para um espaço preocupado com os processos educativos. Embora, encontremos alguns indícios de uma compreensão do espaço da creche como um lugar de convívio social e de aprendizagens.

É compromisso das instituições de educação infantil construir as relações com as famílias, que podem ser proporcionadas de muitas formas, como encontros formais ou não, reuniões, entrevistas, festas, estratégias de compartilhamento do cotidiano, como jornais, informativos que contem um pouco das práticas cotidianas. Deste modo, as famílias se sentirão parte da instituição, valorizadas e afirmadas na sua função parental – na sua responsabilidade pela educação dos filhos. A pluralidade de encontros propicia a constituição de laços, confiança e sintonia. A interação das creches com as famílias é muito importante e vem sendo pautada como um dos critérios fundamentais na avaliação de qualidade das instituições (BARBOSA, 2010).

Todas as pesquisas reafirmam a importância das relações estabelecidas entre as famílias e a creche, atribuindo à creche a responsabilidade de revelar para famílias sua ação fundamentada numa intencionalidade pedagógica. E concluem que as famílias e a creche são contextos importantes do desenvolvimento das crianças, logo, ambas possuem responsabilidade nesse processo, cabe, portanto, as duas instâncias estabelecer uma relação que abarque aspectos da vida dos bebês e das crianças pequenas, aspectos estes que perpassem as questões entorno da aprendizagem, mas que tratem desse entrelaçamento de relações.

Encontramos nas investigações, aspectos importantes sobre a prática pedagógica com os bebês, sobretudo no momento de inserção. As dissertações apontam para a necessidade de uma relação dialógica entre creche e família, objetivando conhecer melhor as crianças, e também, a importância de se propor esse processo de forma respeitosa e

gradual, tendo em vista que, não diz respeito apenas ao ingresso da criança, mas de toda a família no contexto da creche.

Dentre as implicações pedagógicas condizentes ao processo de inserção, destacamos: a importância de organizar um ambiente convidativo e aconchegante, com espaços que possibilitem a criação de vínculos entre a professora e o bebê; a importância fundamental do planejamento; a importância de conhecer melhor as crianças, de modo, a saber, suas particularidades, como um brinquedo ou um “cheirinho” que seja seu objeto de referência o qual estabelece uma interlocução entre a creche e a família.

As pesquisas evidenciam que a docência com as crianças pequenas possui características específicas, ou usando o termo de Tristão (2006): *é uma profissão marcada pela sutileza*. Nesse contexto, a valorização do toque, do olhar, das sensações, do carinho, do colo, do aconchego, dos momentos de cuidado com a higiene, alimentação e sono, o banho... Que parecem *sutis “pequenices”* na verdade demarcam a grande especificidade de ser professora de bebês. São sutilezas grandiosas que imprimem marcas nas crianças, marcas de infância: marcas na sua formação como ser humano.

Outro elemento que nos chamou atenção em uma das pesquisas é a afirmativa: precisa-se “dar voz” para as crianças pequenas. Embora a intenção seja no sentido de ouvir as suas múltiplas linguagens, a expressão *escutar ou auscutar* parece-nos mais apropriada, pois, a expressão “dar” remete-nos ao ato: *de conceder, permitir, facultar*; numa perspectiva adultocêntrica, onde é o adulto quem tem poder de outorgar a voz às crianças.

Concordamos com Rocha (2008) quando nos diz que é preciso ampliar os termos *ouvir* ou *escutar*: “[...] o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro” (ROCHA, 2008, p.45, grifo no original). Esse termo concebe que a recepção e compreensão, principalmente na escuta das crianças pelos adultos passará necessariamente pela interpretação do adulto. É preciso considerar que ao *ouvir* as crianças, a linguagem oral não se configura como a principal forma comunicativa, ela vem combinada com as outras formas das crianças se expressarem, como pelas expressões faciais, corporais, gestuais, por exemplo. Ouvir essas outras possibilidades comunicativas é uma forma de *ausculta* e também um grande e necessário desafio na pesquisa com os bebês.

Por fim, destacamos que é necessário um estreitamento das relações entre as instituições e as famílias, pois, tal relação revela-se como uma pista:

[...] de assegurar a educação nos sistemas públicos (nas creches e pré-escolas), sem aligeirar a consideração da experiência das crianças e da valorização de suas culturas. Para tal, é importante enfrentar fortes provocações: ter a família presente sem diminuí-la, ao mesmo tempo, sem colocar-se no lugar dela; desenvolver afetividade complementar e não substituta nos contatos com as crianças; abrir espaços de escuta e não só de exposição das ideias e certezas dos profissionais, no cotidiano da instituição (GUIMARÃES, 2012, p.96).

As relações estabelecidas entre as professoras e as famílias são fundamentais, pois, dividem uma preocupação em comum: a educação das crianças, suas vivências, seus sentimentos, sua subjetividade, seu desenvolvimento, sua alegria, suas tristezas, etc. As professoras devem posicionar-se empaticamente com as famílias, numa relação de alteridade buscando compartilhar a educação dos pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia ouvido em algum lugar que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras [...] Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras (Manoel de Barros).

A presente pesquisa partiu da formulação do problema, que no decorrer do estudo foi se reformulando e ganhando contornos, na medida em que os critérios para compor o *corpus de análise* foram se definindo. Frente ao sugestivo aumento de estudos que tomam as crianças na faixa etária de zero a três anos no contexto da educação coletiva, buscamos colocar em confronto e diálogo, perspectivas de pesquisas que assumissem o compromisso de pesquisar aspectos relativos à educação dos bebês e crianças bem pequenas na creche.

Deste modo, definimos como objetivo de pesquisa, aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas a partir da produção científica brasileira (2008 – 2011) registrada no banco de teses e dissertações da CAPES. Para além do objetivo, outras indagações acompanharam o estudo: o que se produz sobre as crianças de zero a três anos no contexto da creche? Quais perspectivas teóricas que orientam as pesquisas? O que constitui a docência/prática pedagógica com as crianças bem pequenas? A produção científica traz implicações para a ação docente? Quais seriam essas implicações?

Para conduzir a discussão e orientar nosso olhar, utilizamos como referências teóricas autoras da Educação Infantil⁴⁹, cujas contribuições nos ajudaram a pensar as relações educativas que envolvem a educação dos bebês e crianças pequenas. A partir de uma perspectiva que busca conhecer a educação das crianças considerando os determinantes objetivos e subjetivos que envolvem o cotidiano das instituições de educação infantil.

⁴⁹ Tristão (2006), Guimarães (2008; 2010; 2012), Barbosa (2010), Schmitt (2008; 2011), Coutinho (2002; 2010; 2012), entre outros.

Na tentativa de buscar responder as indagações iniciais, realizamos um mapeamento da produção científica nacional que tinham como tema a educação das crianças de zero a três anos, e, definimos como um primeiro critério para seleção, que as investigações estivessem situadas no contexto da creche.

No âmbito geral, a primeira busca realizada apenas com o termo *bebês* ilustrou um significativo aumento no número de trabalhos que continham como tema de pesquisa os bebês nas distintas áreas disciplinares. Em 2008 o banco apresentava 286 trabalhos registrados, no ano seguinte o número praticamente dobrou, totalizando 449 trabalhos. Já em 2010 o número passa a ser 457, por fim em 2011, encontramos 490 trabalhos registrados.

Para um refinamento dos dados, elegemos algumas palavras-chaves⁵⁰, as quais possibilitaram localizar com mais rigor os trabalhos que tinham investigado as crianças de zero a três anos no contexto creche. Encontramos nesse primeiro momento 48 teses e dissertações, das quais, 13 compuseram o *corpus* definitivo analisado.

As 13 pesquisas selecionadas contaram com uma grande interlocução disciplinar com diferentes referenciais, e dentre eles podemos destacar contribuições da área da Antropologia, Filosofia, História, Psicologia e, em menor número, diálogo com a Sociologia da Infância. Distintamente da hipótese inicial, onde suscitávamos a possibilidade de um aumento no número de trabalhos que tomam como pressuposto teórico a Sociologia da Infância, assim como indicado pelos estudos recentes Buss-Simão e Rocha (2013) e Nascimento (2013), constatamos por meio das análises que as dissertações estabeleceram um significativo diálogo com os pressupostos da Psicologia, sobretudo, a Psicologia do Desenvolvimento.

O diálogo disciplinar anuncia a heterogeneidade como um elemento característico da infância: “Mesmo representando uma forte tendência, também em termos mundiais, a perspectiva de colaboração disciplinar para uma compreensão mais articulada dos processos sociais e culturais que determinam a infância ainda está longe de ser hegemônica” (ROCHA; BUSS-SIMÃO 2013, p. 948).

Análises dos movimentos da pesquisa na área possibilitam destacar uma consolidação e um avanço significativo acerca dos diálogos disciplinares e teóricos, numa perspectiva do que tem sido

⁵⁰ Todas as palavras-chaves elencadas e suas combinações estão explicitadas no tópico: 2.2.1 O levantamento no banco da CAPES: definindo o *corpus de análise*.

chamada de Pedagogia da Infância: “[...] se preferirem, de uma ciência da educação que tem como foco os processos educativos que envolvem as crianças – com negação às análises que as tomam como indivíduos isolados em uma abstração social e cultural” (ROCHA; BUSS-SIMÃO 2013, p. 948).

Emergiu com grande evidência perspectivas de pesquisas as quais assumem um posicionamento metodológico que buscam se aproximar dos pontos de vistas das crianças, considerando-as participantes legítimas da pesquisa. Grande parte delas tem indicado que as ferramentas oriundas da etnografia são proficuas nas pesquisas com as crianças pequenas: como a observação participante, recursos fílmicos e fotográficos, por exemplo.

Quanto às metodologias adotadas nas dissertações, constatamos que as pesquisas que tiveram como preocupação os temas relativos à prática docente, ou relações e interações sociais das crianças pequenas e bebês, elegeram como opção metodológica o estudo de caso e também a etnografia – algumas denominadas por elas mesmas como sendo de inspiração etnográfica, outras como nuances etnográficas -, com grande foco na análise qualitativa. Encontramos dissertações denominadas como pesquisa-ação, estudo do tipo exploratório, investigação observacional e uma pesquisa como análise dos registros escritos (diários e avaliações) da própria pesquisadora quando iniciou a docência com a primeira turma de bebês (realizou uma análise crítico-reflexiva da sua própria prática docente).

Fica evidente nas análises que para ampliar os conhecimentos sobre as crianças demanda uma vigilância epistemológica, no sentido de dirigir nossas análises levando em consideração as determinações estruturais próprias da categoria infância como histórica e social, considerando às dimensões contextuais e mantendo as crianças no plural, para não reafirmarmos uma concepção de infância neutra, a partir de padrões ideias (ROCHA, 2008).

A partir do *corpus* analisado, emergiram as categorias provenientes das temáticas privilegiadas nas pesquisas, sendo elas: 1) *Estudos sobre a especificidade docente*; 2) *Estudos sobre as práticas pedagógicas*; 3) *Estudos sobre o desenvolvimento infantil*; 4) *Estudos sobre a função social da creche e relação com as famílias*.

Como resultado de pesquisa podemos destacar um primeiro elemento que se manifesta na totalidade das dissertações, a *organização do espaço* como aspecto fundamental na prática pedagógica com bebês. Esse é um fator que pode proporcionar experiências significativas, mas pode também limitá-las, sobretudo pela relação da onipresença das

professoras, que dedicam grande parte do tempo para os momentos de atendimento individuais – o que demanda necessariamente o planejamento de um espaço seguro que proporcione possibilidades de explorá-lo de forma autônoma.

As pesquisas assinalam a importância da organização do espaço a partir de um planejamento que propicie possibilidades dos bebês manifestarem-se corporalmente e explorá-lo, pois os bebês experimentam e exploram o ambiente com seu corpo. O planejamento deve considerar que os bebês ainda bem pequenos, que ainda não engatinham, precisam estabelecer relações com o grupo e com o espaço, nesse sentido, é preciso estar sensível a este aspecto e possibilitar que eles possam vislumbrar seu entorno por distintas perspectivas, pois, os bebês também estabelecem uma profunda relação de alteridade por meio do olhar.

Os espaços devem ser planejados considerando que as crianças precisam sentir-se confortáveis, e devem também privilegiar um espaço para quietude, para o descanso mais preservado. No espaço da creche os bebês vivenciam por vezes suas primeiras experiências, é nesse lugar que ensaiam seus primeiros passos, que sentam pela primeira vez, dentre outras experiências que marcam sua subjetividade.

O espaço da sala é um lugar de vivências e de narrativas, um lugar de encontro: onde se encontram sorrisos, olhares, movimento, o toque. Esse espaço se constitui a partir das relações que ali são estabelecidas, que o vão significando, imprimindo marcas de histórias, um lugar de vida, de cor, de movimento, um lugar de viver a infância. As professoras devem pensar em lugares acolhedores e *hospitaleiros*, que enamorem os bebês, que os convide a explorá-lo, propiciando encontros entre eles mesmos, privilegiando também as interações.

Na categoria *estudos sobre a especificidade docente* os dados reafirmam que ser professora de bebês possui especificidades próprias para essa faixa etária, que se caracteriza principalmente pelas ações que envolvem os momentos de alimentação, higiene e sono, entre outros, que constitui as dimensões educativas, logo, a docência é marcada pelas relações, interações humanas, pelo compartilhamento de experiências.

A categoria *tempo* é também um aspecto que constitui a docência com bebês, as dissertações assinalam que este é um elemento a ser considerado no planejamento, tendo em vista que, o tempo das crianças não se configura com a mesma linearidade do tempo que dita o compasso da sociedade. Elas possuem ritmos próprios, que precisam ser respeitados, ainda que desafie a rotina institucionalizada. Nesse sentido, o planejamento exerce um papel fundamental, ele é um importante

instrumento de trabalho e configura-se como elemento que confere intencionalidade ao trabalho junto às crianças. Portanto, é necessário pensar o tempo, o espaço, as relações educativas, as experiências que serão propiciadas às crianças, a partir do planejamento. Não só o planejamento, mas toda a documentação pedagógica, o que implica registrar e observar as vivências das crianças, a dinâmica do grupo e seus indicativos – que trazem pistas para pensar o próprio planejamento. Registrar com um olhar sensível as vivências das crianças é importante para qualificar a prática pedagógica e conhecer seus pontos de vistas, considerando a sua participação efetiva de forma respeitosa.

Ainda no âmbito da categoria sobre a especificidade docente, consideramos como um dado significativo a questão da *docência compartilhada*. Algumas das investigações corroboram que, ser professora de bebês, requer compartilhar a responsabilidade, tanto com as professoras – ter mais de uma professora⁵¹ na sala é o que distingue também a educação infantil das demais etapas da educação básica –, como também com toda a comunidade e, sobretudo, com as famílias.

Duarte (2011) define o compartilhamento da responsabilidade da educação das crianças como *docência partilhada*, contudo, se partirmos do sentido semântico da palavra partilha, pressupõe repartição ou ato de dividir. E, compartilhar a docência não se trata de delegar responsabilidades, mas uma relação de parceria. Por este motivo sugerimos a o termo *docência compartilhada*, pois, trata-se de uma relação permeada de parceria que implica uma troca dialógica, dividir, compartilhar, é estar em relação. As professoras devem, por sua vez, estabelecer estratégias comunicativas e uma rede de relacionamento, de trocas, que viabilize conhecer melhor os bebês, suas particularidades, suas rotinas – como gosta de dormir, comer, um objeto pessoal, por exemplo.

Portanto, a relação de troca é fundamental na prática pedagógica com bebês, o adulto torna-se o porta-voz dos pequenos, que ainda não falam e precisam de alguém que comunique e compreenda suas particularidades, compartilhar a responsabilidade da educação dos bebês e crianças pequenas é fundamental na educação infantil.

Na categoria *estudos sobre as práticas pedagógicas* surgem elementos que contribuem para pensarmos indicações para a própria prática, mas, sobretudo, assinalam e reafirmam a potencialidade dos bebês, chamando a atenção para a importância do esforço dos pesquisadores em buscar compreender e legitimar os seus pontos de

⁵¹ Assim como assinalam Mantovani e Perani (1999).

vistas, principalmente, a partir das suas múltiplas linguagens: o corpo, o choro, o sorriso, o balbucio, olhares, etc.

Os dados apontam para a relevância de planejamentos que privilegiem vivências onde as crianças possam experimentar e descobrir qualidades do mundo artístico, ou seja, as *múltiplas linguagens*, como músicas, pinturas, esculturas, literatura infantil, enfim, contato com acervo cultural e artístico. Trata-se de propostas pedagógicas comprometidas em promover uma educação preocupada com todas as dimensões do humano. As pesquisas indicam a importância fundamental da documentação pedagógica nesse processo, sobretudo, um planejamento que abarque todas as especificidades do trabalho com crianças de zero a três anos de idade.

Outro dado relevante desta pesquisa referente às categorias *estudos sobre as práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil é a linguagem*, esse aspecto aparece como dimensão especial na docência com bebês. Tanto a *linguagem* do adulto, como aquele que vai significando a realidade social às crianças; como *a linguagem* própria dos bebês, que usam estratégias comunicacionais, com o seu corpo. Incluímos aqui ainda, as linguagens artísticas e musicais que perpassam as propostas pedagógicas no contexto da creche.

Na educação infantil devemos estar atentos à *linguagem do adulto*, a entonação e todas as marcas dessa linguagem. As professoras enquanto seres de linguagem, também causam marcas com suas palavras, é a linguagem que nos constituem enquanto seres sociais. Os bebês interessam-se pela voz do outro, processo este, que é fundamental para que os bebês aceitem o convite a participar do cotidiano das instituições de educação infantil.

Já quanto à *linguagem dos bebês* aparecem como estratégias comunicacionais, quando os bebês lançam mão do corpo para comunicar o que ainda não conseguem expressar com a linguagem oral, por meio de olhares, gestos, choros, sorrisos – suas diversas expressões corporais. Por esse motivo a corporeidade é fundamental na ação com os bebês e crianças pequenas, é por meio do corpo que os bebês inicialmente se comunicam e descobrem o mundo.

Esses aspectos explicitam que a docência com bebês é marcada por sutilezas⁵². Sutilezas das palavras e suas entonações, que carregam o corpo e as manifestações de valor. Sutilezas de olhar com sensibilidade para os bebês, enquanto um ser humano que merece ter suas reivindicações consideradas – sejam elas por um choro, um olhar, um

⁵² Como já sinalizado por Tristão (2006).

sorriso ou um gesto que indica um desejo, contentamento, insatisfação... Uma docência de sutilezas compreende as implicações da entonação da voz e do toque. São sutilezas que respeitam o tempo das crianças – o tempo da experiência –, e os seus ritmos próprios, que não concebe o cuidado como mera ação mecânica, mas como respostas que damos aos bebês mediante as suas manifestações.

Na relação com os bebês é preciso assumir uma posição de empatia, na busca de compreendê-los com um olhar sensível mediante as suas formas de comunicar. Segundo Bakhtin (1997) a empatia significa sermos afetados pelo sentimento do outro, sem perdermos nosso próprio lugar. É colocar-me em seu lugar, procurar sentir o mundo tal qual o outro, sem perder a posição que ocupo.

Que as professoras de bebês possam, portanto, entrar numa relação de empatia com os bebês, colocando-se no seu lugar, “sentindo empaticamente” com ele, ou seja, estar sensível às suas manifestações, aos seus desejos, considerando sua participação no cotidiano da creche.

Como resultado podemos também destacar os elementos referentes à categoria *estudos sobre o desenvolvimento infantil* a grande predominância de pesquisas, ainda que de distintas perspectivas teóricas, que se dedicaram a estudar aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças de zero a três anos, e, em menor número, estudos que tenham como foco de preocupação a própria prática pedagógica. De acordo com Ferreira (2000) a tradição científica tem tomado a criança como objeto de estudo principalmente pelo viés da Medicina e da Psicologia, o que acarretou numa compreensão das crianças como homogêneas, concebidas a partir de um padrão de desenvolvimento.

O desenvolvimento infantil passou a ser classificado em etapas evolutivas, e a criança cada vez mais privilegiada como um objeto de estudo. Aplicam-se observações dos comportamentos exteriores da criança, com o potencial de revelar a sua interioridade, são os fatores psicológicos “passíveis de serem observados”, classificados e mensurados que determinam o que as crianças conseguem fazer em determinadas idades (FERREIRA, 2000). Essa marca histórica revela-se também nos estudos analisados, ainda que, em vários momentos as pesquisadoras teçam argumentos para explicitar que não existe uma linearidade no desenvolvimento das crianças, ainda sim há uma busca por certo padrão de desenvolvimento infantil, buscam-se respostas para as questões que dizem respeito aos processos educativos no contexto da creche no desenvolvimento das crianças.

É importante ponderamos que, com a imposição do padrão de normalidade cria-se uma necessidade de medir o desenvolvimento das crianças, e nessa conjuntura, as crianças bem pequenas, sobretudo os bebês, que ainda não falam ficam submetidos a enquadramentos do desenvolvimento. É fato que, as professoras e todo o contexto da educação infantil influem no desenvolvimento das crianças e conhece-lo é importante, contudo é necessário problematizar a forma de conceber o desenvolvimento. De acordo com Jobim e Souza (1996) a psicologia do desenvolvimento legitima a constituição de conceitos e teorias a partir dos aspectos evolutivos com objetivo de regular o comportamento humano, o que gera também consequências na subjetividade e nos processos de formação humana. Uma vez que, os consumos dos conceitos realizam-se pela sociedade por meio dos discursos, que, influenciam no comportamento das crianças, conformando os modos de ser de acordo com as expectativas do outro.

O discurso é permeado pelas relações de poder, assim como assinala Fairclough (2008), e contribui para reproduzir conceitos e padrões na sociedade, ou seja, identidades sociais, sistemas de conhecimento, relações e crenças sociais, contudo, o discurso pode também ser um mecanismo de transformação. Nesse sentido questionamos: o que a pesquisa em educação infantil – logo, uma manifestação de discurso – tem contribuído para pensarmos a educação das crianças bem pequenas e os bebês no contexto da creche?

As dissertações que compuseram essa categoria apontaram para as ações que envolvem o cotidiano – como os momentos de higiene, sono e alimentação como uma característica que demarca a docência com bebês – e, um dado significativo que nos chama atenção é o *brincar como subterfúgio* nos momentos de rotina da creche. As pesquisas indicam que as brincadeiras dos bebês aparecem como uma possibilidade de distração, como nos momentos de higiene, alimentação e sono, para dar conta das demandas rotineiras e, apesar do rigor que demarca a rotina da creche os bebês conseguem colocar suas produções em cena, quando exploram o ambiente com seu corpo, quando buscam estabelecer relações entre pares, o que reafirma sua potencialidade.

Compreendemos que é importante que se vista numa relação de atenção recíproca⁵³ onde os bebês participam de todos os processos que lhe dizem respeito, como nos momentos de higiene, sem que sejam “distraídos”. O momento da troca é de intenso contato corporal, uma relação afável, que endossa marcas ao corpo dos bebês. Os bebês e as

⁵³ Haversi (2011).

crianças pequenas também devem ser concebidos enquanto protagonistas das ações, a partir da sua competência social. Trata-se de considerar que as crianças devem, podem e merecem participar dos processos que abarcam o cotidiano da educação infantil, desconstruindo uma perspectiva adultocêntrica.

No âmbito das pesquisas que compuseram a categoria *estudos da função social da creche e relação com as famílias*, as análises indicam-nos que as relações constituídas entre as professoras e a família são permeadas de tensões e conflitos, que se reflete em diálogos restritos e superficiais, limitados a pequenas conversas acerca dos momentos que envolvem o cuidado. A concepção das famílias sobre a creche que se manifesta nas investigações está voltada mais para a compreensão da creche enquanto um lugar onde as crianças possam “ser cuidadas”, do que para um espaço comprometido com os processos educativos. Contudo, ainda localizamos alguns indicativos de uma compreensão da creche enquanto um lugar de convívio social e de aprendizagens.

Todas as dissertações reafirmam a importância das relações entre as famílias e professoras, atribuindo à creche a responsabilidade de demonstrar para as famílias sua ação fundamentada numa intencionalidade pedagógica. Tanto as famílias como a creche são importantes contextos para o desenvolvimento pleno das crianças, ambas possuem uma importante responsabilidade nesse processo, portanto, precisam estabelecer uma relação de parceria, preocupada com aspectos da vida das crianças e que perpassam o entrelaçamento de relações que compõe esse espaço, por isso, a *docência compartilhada*.

Algumas pesquisas que compuseram essa categoria indicam que o processo de *inserção* é um importante aspecto da prática pedagógica e a sua organização enquanto uma ação fundamental. Esse processo deve ser gradual e respeitoso, pois, as crianças vão se conhecendo e gradativamente se reconhecendo nesse espaço. Nessa conjuntura a presença da figura familiar, à qual a criança tenha vínculos, é importante para que aceite positivamente esse novo lugar, e, possam estabelecer novas relações.

Os bebês, ao inserir-se nesse novo espaço, precisam sentir-se convidados a participar das novas relações que se constituem ali, sentirem-se convidados a “estar”, por este motivo, acreditamos que o espaço da creche deve ser hospitaleiro: acolhendo e recebendo com carinho e sensibilidade. Ademais, esse “convite” acolhedor, deve estar presente na organização e privilegiado no planejamento cotidianamente.

Estudos que se caracterizam como análise de produção são importantes justamente para evidenciar na produção de conhecimento

quais as tendências das pesquisados e também, sinalizar possíveis lacunas e questões que precisam de atenção. A produção de pesquisa é uma contribuição para a construção coletiva do conhecimento, todavia, ao escolher um tema é necessário questionar sua relevância, nessa perspectiva, a análise de produção ajuda-nos evidenciando também um panorama da produção nacional. Consideramos relevante salientar aqui, a importância da consolidação dos grupos de pesquisas na produção coletiva de conhecimento, tendo em vista que, as análises sugeriram uma falta de articulação de algumas pesquisas com grupos da área. Um grupo de pesquisa define-se na coletividade, como um conjunto de estudos que se organizam e completam-se, a fim de realizar diálogos e confrontos na construção do conhecimento.

Um dado significativo que emergiu nas análises é sobre o número significativo de pesquisas que se preocuparam estudar o desenvolvimento infantil a partir dos contributos da Psicologia, enquanto as pesquisas que se detiveram a estudar as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos aparecem em menor número. Por este motivo, ressaltamos a necessidade de que se realizem estudos que tomem como objeto central de preocupação a própria prática pedagógica, e as relações educativas que envolvem o cotidiano da creche. Fica aqui a sugestões para futuras pesquisas situadas na área da educação, que estejam preocupadas com a ação central das professoras: as práticas pedagógicas no contexto da educação infantil.

Por fim, consideramos importante refletir criticamente acerca dos procedimentos metodológicos que objetivam apreender as lógicas infantis, interrogando a lógica adulta e colocando em diálogo os distintos pontos de vista, num esforço de compreender as diferentes formas de ser criança e de viver a infância na conjuntura da educação infantil. Realizar pesquisas com as crianças de zero a três anos mostra-se desafiador e exige um compromisso ético dos pesquisadores, como um esforço de compreendê-las nas suas muitas formas de se expressar, principalmente, lançando um olhar para elas na sua potencialidade.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? In: **27ª Reunião Anual ANPEd**, Caxambu, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t073.pdf> Último acesso em 7 de Dezembro de 2012.

ALBUQUERQUE, Moema Helena De. **Formação docente para educação infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de pedagogia. Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

ALVES, Alda Judith. A “revisão de bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p.53-60, 1992.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. São Paulo: Editora Alínea, 2009.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV, V.N) Discurso na vida e discurso na arte. Tradução de Cristóvão Tezza do artigo "Discourse in Life and Discourse in Art", apêndice in Voloshinov, V.N. **Freudianism: a marxist critique**. New York: Academic Press, 1976.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001. cap. 3, p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008

_____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre, 2010. 16 f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. >. Acesso em: 27 jan. 2013.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (orgs.). **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Planeta, 2008

BATISTA Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BATISTA, Rosa; CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra M. R. & RIVERO, Andréa S. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. In: 12º **Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENDIPE)**, Curitiba, 2004.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908 – 1949.** Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. **Práticas educativas em berçários: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

BONOMI, Adriano. O Relacionamento entre Educadores e Pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p.134-149.

BOWLBY, John. **Apego: natureza do vínculo.** Vol.1(Tradução Álvaro cabral) 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego** (Tradução Sônia Monteiro Barros). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB nº 9.394). Brasília, 1996.

BRULEY, Marie-Claire; KAHN, Isabel; BARBARI, Stela. Infâncias e histórias: cantigas de ninar, gestos, imagens, ritmos – transmissões culturais na infância. In: PRADES, Dolores (org). **Crianças e jovens no século XXI: leitores e leituras**. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira** (1997-2003). 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas**. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas: diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil. In: **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v.8, n. 16, jul-dez 2012, pp. 327-353.

CAMERA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009.

CAMPOS, Roselane Fatima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2012.

CARONI, Cybelle. **Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos?** Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida. Dissertação

(Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 4, p. 107-130.

CASANOVA, Letícia Veiga. **O que as crianças pequenas fazem na creche?** As famílias respondem. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

CASTRO, Joselma Salazar. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. In: **36ª Reunião da ANPED**, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3001_texto.pdf Acesso e, 09 de abril de 2014.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 17, p. 11-24, 1999.

_____. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.

CIPOLLONE, Laura. A Atualização Permanente nas Creches. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2009.

COBIT, Melany S.; PATTO, Maria Helena S. A criança – objeto na pesquisa psicológica. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n.31, 1979.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Florianópolis, SC. 2002. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 291f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Área de

concentração: Sociologia da Infância), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

_____. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CURADO, Márcia Helena Santos. **Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica – Goiás, Goiânia, 2009;

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

EMILIANI, Francesca; MOLINARI, Luisa. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2008.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Editores Associados, 1999.p. 67-99.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação Sociedade**. Out 2005, vol.26, no.92, p.1013-1038.

FERNANDES, Simone Antunes. **A Escuta e as Palavras nos Anos Iniciais da Vida: Diálogos entre os Bebês, a Psicanálise e a Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí, 2011.

FERNANDES, Tatiane Márcia. **Professora de educação infantil:** dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar corpos, forjar a razão :** contributo para uma análise crítica da criança e da infância como cosntrução social em Portugal – 1880-1940. (Memórias da Educação-7). Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, pp.77- 109, 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, 2002.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda, 2010.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 7, p. 229-281.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C. P. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 3, p. 95-111.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus educadores). In: **Psicologia USP**, p.313-336, 2009.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf> Acesso em 08/03/2012.

_____. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais,

responsividade, cuidado. Tese de doutorado. PUC – Rio de Janeiro, 2008.

_____. Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética. In: **Diretrizes Educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Secretária Municipal de Florianópolis, 2010.

_____. A relação com as famílias na educação infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. In: Vaz, Alexandre Fernandes e MONN, Caroline Machado (orgs) **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia. p.88-100. 2012.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras**: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Grégory Lo. As tarefas do professor de educação infantil em contextos da creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. In: **Educação e Linguagem**, p.134-154, 2012.

JOBIM E SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo/ Campinas: Papyrus, 1996.

JOBIM E SOUZA, Solange; CASTRO, Lucia Rabello. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sentidos da Infância: sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – Araraquara. 2011.

MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A inserção. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**. v. 10.n1. (28).75-98. 1999.

MAISTRO, Maria Aparecida. Relações creche e famílias, a quantas andam? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 49-59, jan./jun. 1999.

MARANHÃO, Damaris G. O cuidado como elo entre saúde e educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 115-133, dezembro/2000.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.133, jan./abr. 2008.

MELLO, Suely. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva históricocultural. **Revista Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. v.25, n.1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELO, Alessandra Sarkis de. **A relação entre pais e professores de bebês: Uma análise da natureza de seus encontros diários**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso (org.). **Infância e sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz: relatório de pesquisa**. São Paulo: FEUSP, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

PANTALENA, Eliane Sukerth. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.** (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIANA, MC. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf> Acesso em 09 de setembro de 2014.

PINO, A. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças, contextos e identidades.** Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, 1997.

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e Existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p.120-138, 1979.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação.** n. 30, set/dez de 2005, p. 70-81.

RAMOS, Tacyane Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In. **35ª Reunião Anual da ANPED,** 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2325_int.pdf Acesso em 08 de setembro de 2014.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. **Expressividade e emoções na primeira infância:** um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente, 2008

ROCHA, E. C. **A Pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In CRUZ, Sílvia Helena (org.) **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.43-51.

_____. 30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa. In: **Zero a Seis** (online), Florianópolis, 2008a.

ROCHA, Eloísa A. Candal; OSTETTO, Luciana E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel C., DIAS, Maria de Fátima S., OSTETTO, Luciana E. e CASSIANI, Suzani. (Orgs.) **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p.103-116.

ROCHA, Eloisa A; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e educação: novos estudos, velhos dilemas da pesquisa educacional. In: Revista **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Bebês e creche: discursos e políticas. In: **35ª Reunião Anual da ANPEd**. Trabalho Encomendado GT07. Porto de Galinhas. 2012.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005.

SCHMITT, Rosinete V. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês em creche. 2008. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações**. In: Revista Brasileira de Educação, 2010.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo...** Da configuração do espaço da creche à constituição a de um lugar dos bebês. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2008.

SIROTA, Régine. A emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto, evolução do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOUZA, Nelly Narcizo De. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. In: **In-fan-cia**. Revista de la asociación de maestros Rosa Sensat. Barcelona, ene./feb., 1992, p. 14-18.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente**: primeiras aproximações teóricas. In: Revista Educação e Sociedade, n.99, p.426-443, 2007.

TRISTÃO, Fernanda. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso de uma creche conveniada. 2004. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

_____. A sutil complexidade da prática pedagógica com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino José *et al.* **Infância plural**. Crianças do nosso tempo... Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 39-58.

TURNES, Luiza. **Pesquisa e Pós-Graduação**: um estudo de caso sobre os usos das tecnologias por parte de doutorandos do PPGE/UFSC. 2014. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 10. Ed. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem; Afrontamento, 1999. p. 101-128.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos. Infância e psicologia – Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Pétropolis, RJ: Vozes, 2009.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1988. p. 3-16.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, p.245-262. 2011.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). P.23- 36, junho de 2008. (Tradução: Zóia Prestes).

_____. La prehistoria de desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor, 1995. pp.183-206.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

ANEXOS

ANEXO A - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO BANCO DA CAPES: TESES E DISSERTAÇÕES (POR ANO E PALAVRAS-CHAVE)

Busca CAPES 2008: bebês e educação infantil.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Bebês, educação infantil.	
ANO PESQUISADO		2008	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		12	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		6	1
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	MELO, Alessandra Sarkis de	<i>A Relação Entre Pais e Professores de Bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários</i>	Educação/ Mestrado – UFRJ
02	GIRALDI, Ana Vani	<i>A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?</i>	Educação/Mestrado - UNIVALI
03	STIFFT, Kelly	<i>A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir das suas relações interpessoais</i>	Educação/ Doutorado – UFRGS
04	BIANCHINI, Luciane Guimarães B.	<i>Práticas Educativas em berçários: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações</i>	Educação/ Mestrado – UEL
05	VITAL, Maria Lucia Naime Vidal.	<i>Programa de capacitação de estudantes de psicologia para promoção do desenvolvimento de bebês de risco</i>	Educação Especial/ Mestrado – UFSCar
06	SOUZA, Nelly Narcizo de.	<i>Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos</i>	Educação/ Mestrado – UFPR
07	SCHMITT, Rosinete Valdeci	<i>Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil</i>	Educação/ Mestrado – UFSC
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 07 trabalhos			

Busca CAPES 2008: Zero a três, educação infantil.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Zero a três (0 a 3), educação infantil.	
ANO PESQUISADO		2008	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		13	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		03	01
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	SOEJIMA, Carolina Santos Soejima.	<i>Atenção e Estimulação precoce relacionadas ao desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade no ambiente da creche</i>	Educação/ Doutorado – UFPR
02	SILVA, Janaina Cassiano.	<i>Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural</i>	Educação Escolar/ Mestrado – UNESP
03	FERREIRA, Márcia Satomi Tsud	<i>Política Pública de creche: entre as leis e a realidade</i>	Educação / Mestrado – UNESP
04	TONINATO, Tatiane Dalpério.	<i>Formação identitária de docentes da Educação Infantil</i>	Educação/ Mestrado – UNESP
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 04 trabalhos			

Busca CAPES 2008: berçário, educação infantil.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Berçário, educação infantil.	
ANO PESQUISADO		2008	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		05	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		02	00
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	TRAI, Micheline Cristina.	<i>Experiências de movimento na educação infantil: um estudo com as professoras do município de Corupá</i>	Mestrado/ Educação UNIVALI –
02	RODRIGUES, Sílvia Adriana.	<i>Expressividade e Emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana</i>	Mestrado/ Educação UNESP –
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 02 trabalhos			

Busca CAPES 2008: Berçário, creche.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Berçário, creche.	
ANO PESQUISADO		2008	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		04	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		00	01
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	GUIMARÃES, Daniela de Oliveira.	<i>Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.</i>	Educação/ Doutorado UFRJ –
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 01 trabalho			

Busca CAPES 2009: bebês, educação infantil.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Bebês, educação infantil.	
ANO PESQUISADO		2009	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		07	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		02	00
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	BROOK, Angelita Maria Vander.	<i>A Abordagem PONTES na musicalização para crianças entre 0 e 2 anos de idade</i>	Mestrado/ Música UFBA –
02	NEOFITI, Cintia Cristina.	<i>Educação para a vigilância do desenvolvimento infantil: Programa de capacitação virtual e presencial para educadores e professores de creche</i>	Mestrado/ Educação Especial UFSCar –
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 02 trabalhos			

Busca CAPES 2009: zero a três (0 a 3), educação infantil.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Zero a três (0 a 3), educação infantil.	
ANO PESQUISADO		2009	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		07	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		02	00
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	CURADO, Márcia Helena Santos.	<i>Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia</i>	Mestrado/ Educação – PUC Goiás
02	NASCIMENTO, Sandra Jeronimo do.	<i>Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo</i>	Mestrado/ Educação – USP
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 02 trabalhos			

Busca CAPES 2010: bebês, educação infantil.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Bebês, educação infantil.	
ANO PESQUISADO		2010	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		11	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		04	01
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	CONTI, Clícia Assumpção Martarello de.	<i>O papel do outro na constituição do psiquismo: um tema e duas abordagens em dialogia</i>	Educação/ Doutorado – UNIMEP
02	PANTALENA, Eliane Sukerth.	<i>O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.</i>	Educação/ Mestrado – USP
03	CERA, Fernanda Seara.	<i>A convivência nos ceis: implicações para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas</i>	Educação/ Mestrado – UNIVALI
04	SIMIANO, Luciane Pandini.	<i>Meu quintal é maior que o mundo...Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês</i>	Educação/ Mestrado – UNISUL
05	SILVA, Viviane Aparecida da.	<i>Análise da implantação de um currículo para a educação infantil do Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas</i>	Educação (Currículo)/ Mestrado – PUC –SP
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 05 trabalhos			

Busca CAPES 2010: zero a três (0 a 3), educação infantil.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Zero a três (0 a 3), educação infantil	
ANO PESQUISADO		2010	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		03	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		00	01
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro.	<i>Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos</i>	Educação (Currículo)/ Doutorado – PUC-SP
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 01 trabalho			

Busca CAPES 2010: berçário, educação infantil.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Berçário, educação infantil.	
ANO PESQUISADO		2010	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		03	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		02	01
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	MATOS, Maria dos Remedios Almeida.	<i>Concepções de mães e educadoras sobre desenvolvimento infantil</i>	Psicologia/ Mestrado – UFPB
02	CALLIL, Maria Rosária Silva.	<i>Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil</i>	Educação/ Mestrado – USP
03	RAMOS, Tacyana Karla Gomes Ramos.	<i>A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico</i>	Educação/ Doutorado – UFPE
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 01 trabalho			

Busca CAPES 2011: bebês, educação infantil.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Bebês, educação infantil.	
ANO PESQUISADO		2011	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		16	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		12	04
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	URRA, Flávio.	<i>Concepção de creche em revistas brasileiras de pediatria: uma interpretação a partir da ideologia</i>	Psicologia (Psicologia Social)/ Mestrado – PUC-SP
02	FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio.	<i>Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches</i>	Educação/ Doutorado – USP
03	GOBBATO, Carolina.	<i>“Os bebês estão por todos os espaços”: Dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil</i>	Educação/ Mestrado – UFRGS
04	CARONI, Cybelle.	<i>Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos?: um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida</i>	Educação/ Mestrado – PUC-RS
05	DUARTE, Fabiane.	<i>Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente</i>	Educação/ Mestrado – UFSC
06	MAGALHÃES, Giselle Mode.	<i>Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida.</i>	Educação Escolar/ Mestrado – UNESP
07	CASTRO, Joselma Salazar de.	<i>A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entres bebês no contexto coletivo da educação infantil</i>	Educação/ Mestrado – UFSC

08	ZUCOLOTO, Karla Aparecida.	<i>Educação infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R</i>	Educação/ Doutorado USP	–
09	SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz.	<i>Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo.</i>	Psicologia (Psicologia Social)/ Mestrado PUC-SP	–
10	LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos.	<i>Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro</i>	Educação/ Doutorado USP	–
11	FERNANDES, Marisa Zanoni.	<i>Bebê e criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil</i>	Educação/ Doutorado UFPR	–
12	GUIMARAERS, Rosele Martins.	<i>Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário</i>	Educação/ Mestrado UFRGS	–
13	FERNANDES, Simoni Antunes.	<i>A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a educação infantil</i>	Educação/ Mestrado UNIJUÍ	–
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 13 trabalhos				

Busca CAPES 2011: Zero a três (0 a 3), educação infantil.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Zero a três (0 a 3), educação infantil.	
ANO PESQUISADO		2011	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		07	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		01	03
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	AMORIM, Ana Luísa Nogueira de.	<i>SOBRE EDUCAR NA CRECHE: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?</i>	Educação/ Doutorado UFPB –
02	LIMA, Eneide Maria Moreira De.	<i>Educriança: vivências educativas de crianças e suas mães - um estudo sobre o olhar das mães no tempo de experiência de um programa de educação da infância.</i>	Educação (Psicologia Educacional)/ Mestrado – PUC-SP
03	GAGLIARDI, Márcia.	<i>A relação entre mãe e professora na creche – um estudo de caso sobre a constituição da profissionalidade docente</i>	Educação/ Doutorado UNIMEP –
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 03 trabalhos			

Busca CAPES 2011: berçário, educação infantil.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Berçário, educação infantil.	
ANO PESQUISADO		2011	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		09	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		02	01
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço.	<i>Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário</i>	Educação/ Doutorado UERJ –
02	CASANOVA, Letícia Veiga.	<i>O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem</i>	Educação/ Mestrado UNIVALI –
03	PEREIRA, Rachel Freitas.	<i>As crianças bem pequenas na produção de suas culturas</i>	Educação/ Mestrado UFRGS –
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 03 trabalhos			

Busca CAPES 2011: berçário, creche.

BASE DE DADOS CAPES			
PALAVRAS-CHAVE		Berçário, creche.	
ANO PESQUISADO		07	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		09	
TRABALHOS SELECIONADOS		Dissertações	Teses
		01	01
	Autor/a	Título	Área/ Nível/ Instituição
01	GRANA, Katiuska Marcela.	<i>Um estudo exploratório: a interação sócioafetiva entre bebês</i>	Educação/ Mestrado UNICAMP –
02	BIRCHAL, Paula de Souza.	<i>Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche</i>	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento/ Doutorado – USP
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 02 trabalhos			