



Bebês e crianças do berçário como cientistas das coisas: valorizando suas pesquisas

FABIANA FRANÇA BARBOSA

São Paulo – SP

2022

FABIANA FRANÇA BARBOSA

**Bebês e crianças do berçário como cientistas
das coisas: valorizando suas pesquisas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - SP.

Orientadora: Amanda Cristina Teagno
Lopes Marques

São Paulo - SP

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

b238b Barbosa, Fabiana França
 BEBÊS E CRIANÇAS DO BERÇÁRIO COMO CIENTISTAS
 DAS COISAS: valorizando suas pesquisas / Fabiana
 França Barbosa. São Paulo: [s.n.], 2022.
 306 f.

Orientador: Amanda Cristina Teagno Lopes
Marques

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de
Ciências e Matemática) - Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP,
2022.

1. Currículo No Berçário. 2. Educação Infantil.
3. Educação Científica. I. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II.
Título.

CDD 510

FABIANA FRANÇA BARBOSA

Bebês e crianças do berçário como cientista das coisas: valorizando suas pesquisas

Dissertação apresentada e aprovada em
31/03/2022 como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ensino
de Ciências e Matemática.

A banca examinadora foi composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Dr^a. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques
IFSP – Câmpus São Paulo
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner
IFSP – Câmpus São Paulo
Membro da Banca

Prof^a. Dr^a. Monica Appezzato Pinazza
Universidade de São Paulo
Membro da Banca

AGRADECIMENTOS

Após passar por tantas dificuldades e desafios durante a feitura desse trabalho, com o surgimento de um vírus (COVID-19) que modificou a vida do mundo todo, onde testemunhamos muitas mortes, entre outras doenças, meus primeiros agradecimentos vão para a vida, a saúde e aos cientistas que nos trouxeram a vacina.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, onde tive a oportunidade de aprender e de refletir sobre os meus fazeres, orientada por uma pessoa sensível, humana e muito querida, Amanda, me acolhendo e me instigando a pensar sobre a própria prática.

Às aulas ofertadas no programa de mestrado e a todos os professores que me fizeram ter um outro olhar de como falamos de infância e de bebês para um público que nem sempre estuda sobre essa temática.

Às colegas do mestrado, que nas aulas compartilhavam seus projetos, ampliando os conhecimentos e através dos questionamentos, me ajudaram a pensar sobre a escrita e a intencionalidade da minha pesquisa.

Ao professor Gustavo Killner, que aceitou fazer parte da banca e avaliar minha pesquisa, trazendo importantes contribuições para qualificá-lo ainda mais.

À professora Mônica Appezzato Pinazza por aceitar o convite para participar da banca e por acompanhar meu trabalho, contribuir com apontamentos importantes e me acolher no grupo de estudos onde aprendi e aprendo sempre.

Ao grupo Contextos Integrados de Educação Infantil, em especial às professoras Tizuko Kishimoto, Meire Festa, Mônica Pinazza, entre outras educadoras comprometidas com a infância, que me ajudaram a ressignificar tantos conceitos.

À minha família, meu marido e companheiro da vida, Marcio, os filhos Vittor e Lucas, que por todo o percurso se distanciaram nos momentos em que eu precisava estudar, mas também me incentivaram e me acolheram nas dificuldades, nos bloqueios e nos momentos em que pensava em desistir. Muitas vezes deixei de estar com eles para me dedicar aos estudos e eles sabiam o quanto era importante para mim. Não teria conseguido sem esse apoio da família. A meu pai, Adolfo, que chegou na presencialidade durante o percurso, mas que sempre esteve presente

apoiando e incentivando. Minhas meninas pets: Nina, Lilica, Julieta e Tatá, que me apoiaram com os olhares e um amor que só elas sabem expressar. Não posso deixar de agradecer aos ensinamentos de minha amada mãe (*in memoriam*) que partiu quando eu tinha 11 anos apenas, mas deixou seu exemplo de pessoa forte e batalhadora como ensinamento.

Durante o percurso, desistir só não foi mais forte do que o desejo de contribuir com a ciência, com as discussões e os estudos sobre os bebês, e com as pesquisas em que muitos educadores se debruçam para compreender e buscar caminhos que nos indiquem uma educação de qualidade nas escolas públicas infantis.

Meus agradecimentos a todas as educadoras e educadores, em especial, minha parceira Angélica Jaques Avelar, que acreditava quando eu dizia que era possível fazer diferente. Não só apoiava, mas fazia junto. Com isso, aprendemos muito na companhia uma da outra. À Adriana Pinheiro, por tantas reflexões, não apenas nos momentos de estudo, mas nos encontros junto com nossos pequenos. Éramos um trio que nos colocávamos a refletir em diferentes momentos do cotidiano da escola.

Agradeço a toda a equipe do Centro de Educação Infantil em que pude realizar minha pesquisa. Docentes, ATE, equipe de apoio, da cozinha, da limpeza, em especial aos gestores: Lucimara, Clarice, Geusa e Giba, por apoiar e valorizar o trabalho. Aos bebês participantes e às famílias que fizeram parte das explorações propostas, acompanhando e participando de muitos momentos junto com seus bebês e crianças.

Tenho muito a agradecer também às pessoas que não acreditam na escuta dos bebês e crianças, pois entendem que o conhecimento se dá por meio de uma educação transmissiva. Estar em contato com diferentes concepções me motivaram a escrever e fundamentar melhor as práticas, mas também me ajudaram a compreender que cada um está em um momento diferente, e precisamos respeitar os tempos individuais. Na esperança de que, a partir das pesquisas, das trocas e das formações no exercício da profissão, possamos levantar discussões e provocar tensionamentos acerca do assunto tratado, ampliando cada vez mais os nossos olhares.

Uma homenagem especial às queridas Maria da Graça Horn (*in memoriam*) e Marli André (*in memoriam*) que partiram no ano de 2021, mas que deixarão suas contribuições riquíssimas para nossos estudos e pesquisas na educação.

E, por fim, mas não menos importante, a todas as amigas, amigos e familiares, educadoras ou não, que não conseguirei nomear a todos, mas que me apoiaram e, quer seja em uma conversa individual ou nos grupos de *WhatsApp*, por *e-mail*, por ligação telefônica, ou qualquer outra forma de comunicação, escutaram minhas angústias, em alguns momentos partilhando também as suas, comemoraram as alegrias, apoiaram nas dificuldades e deram suas contribuições de forma direta ou indireta. Essa pesquisa traz um pouquinho de cada pessoa que passou pela minha vida nessa trajetória de estudo e reflexões sobre a educação.

Dedico esta pesquisa a todas as educadoras e a todos os educadores da infância que ainda se encantam com as descobertas dos bebês e crianças e fazem da observação e da escuta seus instrumentos de trabalho.

BARBOSA, Fabiana França **Bebês e crianças do berçário como cientistas das coisas: valorizando suas pesquisas.** 2022. 306 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2022

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo o currículo do berçário, e objetiva analisar de que forma a intervenção do professor nos espaços, tempos e materiais oferecidos às crianças possibilitam a pesquisa e a construção de saberes científicos feito por bebês e crianças bem pequenas, ainda que não seja comum usarmos esse termo quando nos referimos à Educação Infantil. O trabalho constou com uma pesquisa qualitativa e aspectos que se aproximaram de uma pesquisa-ação estratégica e a análise dos dados a partir da observação participante. As etapas de pesquisa que puderam viabilizar a consecução do objetivo pretendido foram: a) pesquisa bibliográfica sobre legislação, currículo da educação infantil com relação a organização de tempos, espaços e materiais, o papel do educador e modelos pedagógicos inspirados nas pedagogias participativas; b) proposição de intervenções no espaço que possibilita a aproximação a elementos dos saberes científicos; c) observação e registro das interações e pesquisas dos bebês e crianças nas ambiências; d) análise das experiências nas ambiências e as interações dos bebês e crianças em sua articulação a saberes científicos. Para tal, assumimos a perspectiva das pedagogias participativas, considerando as possibilidades do trabalho com uma pedagogia não transmissiva. O referencial teórico da pesquisa está ancorado em documentos do governo federal, em Freire, com o suporte da legislação e do currículo, em Formosinho, Oliveira-Formosinho, Goldschmied, Jackson, Falk, Malaguzzi, elucidando um olhar para as pedagogias participativas; Dewey e Bruner com os aspectos da criança pesquisadora, Forneiro, Oliveira-Formosinho, Hoyuelos, Barbosa, Fochi, Horn, com vistas a compor os estudos sobre as ambiências e a valorização do educador no contexto da indissociabilidade entre educar e cuidar. Como resultados, indicamos as potencialidades dos bebês e suas pesquisas diante dos materiais e dos espaços organizados, destacando seu lugar de agência e capacidade investigativa, bem como a importância do planejamento de tempos, espaços e materialidades que ofereçam desafios e possibilidades de exploração. Espera-se contribuir para a construção de um currículo no qual bebês e crianças são vistos como pesquisadores, o educador como facilitador e mediador e o espaço também como um educador. No produto educacional, produzimos três documentos apresentando um deles narrando as pesquisas dos bebês na perspectiva das mini histórias, um material didático com olhar cuidadoso para a organização de contextos educativos e um terceiro com o relato da participação das famílias no contexto das escolas da infância.

Palavras-chave: Currículo no Berçário. Educação Infantil. Educação Científica.

ABSTRACT

The research has as its object of study the nursery curriculum and aims to analyze how the teacher's intervention in the spaces, times and materials offered to children enable research and the construction of scientific knowledge made by babies and very young children, even if not it is common to use this term when referring to Early Childhood Education. The work consisted of qualitative research with aspects that approached ethnographic research. The research steps that could enable the achievement of the intended objective were: a) bibliographic research on legislation, early childhood education curriculum in relation to the organization of times, spaces, materials and the role of the educator and pedagogical models based on participatory pedagogies; b) proposal of interventions in the space that would make possible the approximation to elements of scientific knowledge; c) observation and recording of interactions and research of babies and children in environments; d) analysis of the experiences in the environments and the interactions of babies and very young children in their articulation with scientific knowledge. To this end, we assume the perspective of participatory pedagogies, considering the possibilities of working with a non-transmissive pedagogy. The theoretical framework of the research is anchored in documents from the federal government, in Freire, with the support of legislation and the curriculum, in Formosinho, Oliveira-Formosinho, Goldschmied, Jackson, Falk, Malaguzzi, elucidating a look at participatory pedagogies; Dewey and Bruner with the aspects of the researcher child, Forneiro, Oliveira-Formosinho, Hoyuelos, Barbosa, Fochi, Horn, in order to compose the studies on the ambiances and the valorization of the educator in the context of the inseparability between educating and caring. As a result, we indicate the potential of babies and their research in the face of materials and organized spaces, highlighting their place of agency and investigative capacity, as well as the importance of planning times, spaces and materialities that offer multiple challenges and possibilities for exploration. It is expected to contribute to the construction of a curriculum in which babies and children are seen as researchers, the educator as a facilitator and mediator and the space as a second educator. As an educational product, we produced three documents that present as principles the deconstruction of a transmissive pedagogy, in which it is proposed the production of narratives in mini stories, a didactic material for the organization of educational contexts and a third that brings the report of the participation of families in the context of childhood schools.

Keywords: Curriculum in the Nursery. Early Childhood Education. Scientific Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada da Unidade.....	143
Figura 2 – Morros que envolvem a escola.....	143
Figura 3 – Refeitório	144
Figura 4 – Horta.....	145
Figura 5 – Pátio coberto	145
Figura 6 – Parque externo 2 e solário 1	146
Figura 7 – Solário 2	147
Figura 8 – Parque externo 1	147
Figura 9 – Corredor que dá acesso às salas de referência e ao pátio coberto.....	148
Figura 10 – Portas das salas de referência com acesso ao parque externo	148
Figura 11 – Participação das funcionárias do quadro de apoio nas experiências com meleca.....	152
Figura 12 – Organização dos espaços para melecas secas e líquidas (1º dia)	155
Figura 13 – Organização do espaço para melecas secas e líquidas (2º dia)	155
Figura 14 – Organização do espaço para melecas pastosas	158
Figura 15 – Organização do espaço para melecas de abobrinha	160
Figura 16 – Organização do espaço para meleca de amora – canto das melecas e brinquedos do espaço	161
Figura 17 – Organização do espaço para melecas de amora (sala)	162
Figura 18 – Organização do espaço para luzes (1º dia).....	165
Figura 19 – Organização do espaço para luzes (2º dia).....	166
Figura 20 – Organização do espaço para luzes com caixas temáticas	168
Figura 21 – Organização do espaço para brincadeira com água	170
Figura 22 – Organização do espaço da sala com cantinhos	171
Figura 23 – Organização do espaço para brincadeira com água e gelo	172
Figura 24 – Organização do espaço da sala para brincadeira da escolha do bebê	173
Figura 25 – Explorações com meleca seca e molhada	178
Figura 26 – Batendo as mãos na meleca	179
Figura 27 – Se aproximando das melecas	180
Figura 28 – As descobertas de Lucio	182

Figura 29 – Lucio busca o balde de água.....	183
Figura 30 – Esparramando a meleca líquida.....	183
Figura 31 – Novas descobertas de Lucio	184
Figura 32 – Mais explorações e descobertas de Lucio.....	185
Figura 33 – Descobrimo possibilidades de misturas secas e molhadas.....	186
Figura 34 – Explorando as melecas e suas texturas	188
Figura 35 – Passando a meleca entre potes	188
Figura 36 – Bebês escolhendo as melecas e sentindo-as no corpo.....	189
Figura 37 – Aprendendo com as experiências	190
Figura 38 – O curioso pote da meleca.....	191
Figura 39 – O desafio das misturas líquidas e pastosas	192
Figura 40 – As interações acontecendo	193
Figura 41 – Sempre dá para explorar mais um pouquinho.....	194
Figura 42 – Caio e suas primeiras explorações.....	195
Figura 43 – As escolhas de Caio.....	196
Figura 44 – Percebendo os materiais e se percebendo no ambiente.....	197
Figura 45 – Estabelecendo relações de confiança	198
Figura 46 – Ampliando as vivências com melecas	201
Figura 47 – Para cada escolha, uma descoberta diferente	202
Figura 48 – Estímulo para novas explorações.....	202
Figura 49 – Liberdade de escolher como, o que, e onde fazer suas vivências	203
Figura 50 – Conhecendo possibilidades de explorar.....	204
Figura 51 – Os desafios que podemos superar.....	206
Figura 52 – Acolhendo os desejos dos bebês	207
Figura 53 – Respeitando os tempos dos bebês	208
Figura 54 – Luan e suas descobertas	210
Figura 55 – Luan iniciando suas explorações.....	211
Figura 56 – Luan enriquecendo as descobertas.....	212
Figura 57 – Ampliando as vivências	213
Figura 58 – Luan sentindo as melecas no corpo	213
Figura 59 – Apresentando as vivências de melecas para as famílias	215
Figura 60 – As famílias se identificando com as explorações	216
Figura 61 – Observando os diferentes resultados	217
Figura 62 – Documentando a vivência das famílias	218

Figura 63 – Conhecendo a abobrinha	220
Figura 64 – Meleca de abobrinha	221
Figura 65 – Investigando outras possibilidades.....	222
Figura 66 – Testando, experimentando, descobrindo	223
Figura 67 – As explorações de Ana.....	224
Figura 68 – Ana segue acomodando os potes	225
Figura 69 – Mantendo o foco na experiência.....	226
Figura 70 – O espaço externo como lugar de pesquisa	229
Figura 71 – A organização da sala	230
Figura 72 – Colheita das amoras.....	231
Figura 73 – Respeitando os interesses	231
Figura 74 – Vivi colhendo amoras	233
Figura 75 – Vivi compartilhando de sua pesquisa com colegas	234
Figura 76 – A vivência do bolo de amora	235
Figura 77 – O bolo de amora.....	236
Figura 78 – O resultado final	238
Figura 79 – Aproximando-se da experiência	241
Figura 80 – Brincar até cansar	243
Figura 81 – Descobrimo focos de luz e sombras.....	243
Figura 82 – Qual a luz que mais lhe atrai?	245
Figura 83 – Luz na caixa	245
Figura 84 – Luz em diferentes focos	246
Figura 85 – Investigando os focos de luz	247
Figura 86 – Diferentes formas de estar no ambiente.....	248
Figura 87 – Qual é a hora do brincar?	250
Figura 88 – Bruno e seu objeto de pesquisa	252
Figura 89 – Descobrimo com o parceiro de brincadeira	252
Figura 90 – Tentativas e descobertas	253
Figura 91 – Aprendendo e compartilhando saberes.....	255
Figura 92 – O que tem dentro das caixas?.....	257
Figura 93 – Explorando as caixas temáticas	258
Figura 94 – Explorando diferentes materialidades	259
Figura 95 – Descobrimo as formas de estar no espaço	260
Figura 96 – Enzo descobrimo as luzes no tecido	261

Figura 97 – As parcerias e as alegrias	262
Figura 98 – Diferentes descobertas de Enzo.....	263
Figura 99 – Enriquecendo as parcerias e as vivências	264
Figura 100 – Compartilhando vivências	268
Figura 101 – As materialidades e as descobertas.....	269
Figura 102 – Descobrimo aprendizagens no ambiente	270
Figura 103 – Aprendendo com o adulto	271
Figura 104 – Do pote para a bacia, e da bacia de volta no pote	272
Figura 105 – Experimentando materialidades no transporte de água	272
Figura 106 – Explorando água e gelo.....	274
Figura 107 – Transporte de água – experiência 1	276
Figura 108 – Transporte de água – experiência 2.....	276
Figura 109 – Transporte de água – experiência 3.....	278
Figura 110 – Transporte de água – experiência 4.....	278
Figura 111 – Transporte de água – experiência 5.....	279

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Meta do PNE 2001-2010.....	42
Tabela 2 – Produções acadêmicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	96
Tabela 3 – Produções acadêmicas do Banco de Teses da CAPES	96
Tabela 4 – Plataforma SciELO: Pesquisa com artigos científicos.....	96
Tabela 5 – Google Acadêmico: Pesquisa com artigos e trabalhos de conclusão de cursos.....	97
Tabela 6 – Organização da escola quanto às salas	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo dos modelos pedagógicos considerados muros	59
Quadro 2 – Pedagogias participativas: Goldschmied e Jackson e Abordagem Pikler	84
Quadro 3 – Pedagogias participativas: Reggio Emília e Pedagogia-em-Participação	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centros de Educação Infantil
CIEI	Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil
CONED	Congresso Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
FEA-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INDIQUE-EI	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIGEAD	Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos a Distância
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAS	Secretaria da Assistência Social
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 DO BRASIL À CIDADE DE SÃO PAULO: BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	35
2.1 Da Constituição Federal à Lei de Diretrizes e Bases	35
2.1.1 Os Planos Nacionais de Educação e suas contribuições	42
2.2 A criação dos Centros de Educação Infantil e a legislação educacional na Cidade de São Paulo.....	46
3 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E A BUSCA POR UM CURRÍCULO DA INFÂNCIA	51
3.1 Das teorias de currículo ao Currículo da Educação Infantil.....	52
3.2 Pensar os bebês a partir de pedagogias participativas.....	58
3.2.1 A proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson.....	61
3.2.1.1 O educador	62
3.2.1.2 A organização do ambiente.....	63
3.2.1.3 As relações com a família.....	64
3.2.2 Abordagem Pikler.....	65
3.2.2.1 O educador	67
3.2.2.2 A organização do ambiente.....	69
3.2.3 Abordagem Reggio Emília.....	71
3.2.3.1 O educador	73
3.2.3.2 A organização do ambiente.....	75
3.2.3.3 As relações com a família.....	76
3.2.4 Pedagogia-em-Participação da Associação Criança	77
3.2.4.1 O educador	81
3.2.4.2 A organização do ambiente.....	82
3.2.4.3 As relações com a família.....	83
3.3 Diálogo das pedagogias participativas com o Currículo da Cidade.....	84
3.3.1 O cuidar e o educar como indissociáveis no trabalho com bebês	88
4 OPORTUNIZANDO SITUAÇÕES COM EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS E APROXIMANDO BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS DE SABERES CIENTÍFICOS	93
4.1 Uma breve análise da produção científica no campo de pesquisa	94
4.2 Quando os bebês se envolvem nas descobertas.....	99
4.3 O que são experiências significativas para bebês?.....	101
4.4 Um currículo da infância que valoriza o olhar investigativo dos bebês e crianças pequenas	103
5 EDIFICANDO AMBIENTES EDUCATIVOS QUE PROMOVAM APRENDIZAGENS	107

5.1 As rotinas e o tempo	108
5.2 Organizando ambientes educativos	114
5.3 Os materiais	117
5.4 Documentação pedagógica: revelando os processos.....	121
5.4.1 Como pensar o registro?	122
5.4.2 Observação e os processos de escuta	127
5.5 A documentação pedagógica enquanto processo reflexivo no trabalho com bebês.....	130
6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	134
6.1 Desafios de um estudo com bebês.....	135
6.2 A produção e análise dos dados	136
6.3 O cuidado com as pessoas participantes da pesquisa	139
6.4 Os aspectos éticos da pesquisa	141
6.5 Contexto da pesquisa	142
6.5.1 Especificação da Unidade	143
6.5.2 Participantes da pesquisa	150
6.6 A sala de berçário: um espaço para observações	150
6.7 As intervenções nos espaços da escola.....	152
6.7.1 Misturas e melecas	153
6.7.1.1 Mistura de secos e líquidos.....	154
6.7.1.2 Explorando as diferentes texturas e temperaturas	157
6.7.1.3 Como fazer um bolo?	159
6.7.2 Luzes e Sombras.....	162
6.7.2.1 Identificar a sombra a partir da luz do Sol	163
6.7.2.2. Luzes com lanternas	164
6.7.2.3 Caixas temáticas	167
6.7.3 Explorações com água	169
6.7.3.1 Transporte de água	169
6.7.3.2 Água colorida congelada em bacias de água	172
6.7.3.3 Observar o percurso da água no tanque de areia	174
6.8 Produto educacional.....	174
7 ANÁLISE DOS DADOS.....	176
7.1 Misturas e melecas	178
7.1.1 Mistura de secos e líquidos.....	178
7.1.1.1 A criança pesquisadora.....	181
7.1.1.2 Repetindo a vivência.....	186
7.1.1.2.1 O bebê pesquisador	195

7.1.2 Explorando as diferentes texturas e temperaturas	199
7.1.2.1 A criança pesquisadora	209
7.1.3 Como fazer um bolo?	214
7.1.3.1 A criança pesquisadora	223
7.1.3.2 Repetindo a experiência com bolo	227
7.1.3.2.1 O bebê pesquisador	232
7.1.3.2.2 A amora que virou bolo	235
7.2 Luz e Sombra	239
7.2.1 Identificar a sombra a partir da luz do Sol	239
7.2.2 Luzes com lanternas	241
7.2.2.1 A criança pesquisadora	251
7.2.3 Caixas temáticas	256
7.2.3.1 A criança pesquisadora	259
7.3 Explorações com água	265
7.3.1 Transporte de água	265
7.3.1.1 Interação dos bebês e crianças bem pequenas com seus pares	267
7.3.1.2 Bebês, crianças bem pequenas e as materialidades	268
7.3.1.3 Os bebês e crianças bem pequenas no espaço	269
7.3.1.4 O bebê e o adulto	270
7.3.2 Água colorida congelada em bacias de água	273
7.3.2.1 A criança pesquisadora	275
7.4 Os percursos das análises	280
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	284
REFERÊNCIAS.....	290
Bibliografia consultada.....	301
ANEXOS	306
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	307
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	309
PRODUTOS EDUCACIONAIS	

1 INTRODUÇÃO

Quando olho para a minha pesquisa de mestrado e penso como cheguei a tais reflexões e o que me impulsionou, acredito que devo partir retomando a trajetória profissional, pois as experiências que vivi me colocaram no lugar de pesquisadora da infância, que tem um olhar para questões que foram essenciais nos resultados alcançados.

Em nossas vidas, somos convidadas a fazer escolhas o tempo todo. Pois bem, minha primeira escolha foi falar da educação infantil, inserindo, a princípio, o percurso na docência, e como tudo isso me ajudou a construir a profissional que vem a cada dia aprendendo e se constituindo. Neste momento, me coloco como pesquisadora da própria prática, para compartilhar um pouco do trabalho que considero de extrema importância, e que será relatado ao longo das seções.

Aos 14 anos de idade ingressei como estudante do curso de magistério, tendo realizado os estudos no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Passávamos o dia todo na escola, e, para isso, o governo do estado custeava uma bolsa de estudos, correspondente a um salário-mínimo, para garantir dedicação em período integral.

Assim que concluí o curso, no final de 1994, foram abertas inscrições para concurso público de professor de educação infantil, no Município de Taboão da Serra (SP). Aprovada no concurso, ingressei no cargo em primeiro de junho de 1995, aceitando assim o primeiro desafio de ser uma profissional da educação.

Apesar de me considerar estudiosa, de sempre ter tirado boas notas na escola, não acreditava que era capaz de ingressar em um curso de nível universitário. Talvez tivesse me faltado incentivo por parte dos professores que passaram em minha vida. Por isso, nunca aceitei o desafio de prestar um vestibular em universidade pública. Com isso, desisti do meu sonho sem ao menos tentar. Porém, incentivada por uma professora que conheci na escola em que fui trabalhar, em 1997 ingressei no curso de Pedagogia em uma faculdade particular. Para custear as mensalidades, trabalhava dois períodos e estudava à noite. Confesso que foi bem difícil, mas carrego memórias e lembranças de aprendizados, parcerias, amizades que até hoje me acompanham.

A Secretaria da Educação de Taboão da Serra atendia apenas escolas de educação infantil. As educadoras escolhiam turmas de Jardim I para trabalhar com

crianças de 4 anos, Jardim II, 5 anos, e a pré-escola, com as turmas de 6 anos. Esta última atualmente faz parte do primeiro ano do ensino fundamental. Lembro-me das famílias sempre levando questionamentos sobre colocar ou não seus filhos e filhas na primeira série com 6 anos e “pular” a fase pré-escolar.

Por acreditar que a infância não deve ser apressada, e que as crianças têm o direito de serem vistas e valorizadas em suas potencialidades, sempre defendi que permanecessem na educação infantil, uma vez que o mais importante não era apenas aprender a ler e escrever, mas valorizar as vivências, as interações, as aprendizagens enquanto seres sociais, sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

Historicamente tal discussão sempre se fez presente, com diversos filósofos, pedagogos, sociólogos, psicólogos, entre outras áreas, que se ocuparam de tratar de tais estudos, nos trazendo contribuições importantes. Philippe Ariès (1979) traz a problemática da diminuição do tempo da infância advinda desde a Idade Média ocidental europeia, quando as crianças eram consideradas seres frágeis e “adultos em miniatura”, não sendo reconhecida a especificidade da criança e da infância.

As ideias do filósofo Rousseau (1712-1778) trazem um olhar para a infância em suas especificidades, considerando-a não apenas uma via de acesso para a vida adulta. A partir dele, caminhos foram abertos para outras concepções educacionais que também entendiam a criança em suas especificidades.

Pestalozzi (1746-1827) argumentava que a educação deveria manter as bases no desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Suas ideias dialogam com os estudos e as propostas do educador alemão Froebel (1782-1852) que, em 1837, cria o primeiro jardim da infância considerado como a livre república da infância.

Nesse contexto, Froebel propõe o desenvolvimento livre da criança, que deve ser respeitada, e tem o direito de crescer, não pensando na vida adulta, mas em sua vida presente, valorizando o brincar, as interações, o bem-estar (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Mais tarde as ideias de Froebel são retomadas por Dewey, que apesar de não falar especificamente de educação infantil e criança pequena, ao entrarmos em contato com as obras e concepções, verificamos a proximidade com uma pedagogia da infância (PINAZZA, 2007).

O século XX trouxe destaque a várias contribuições para se pensar a educação, porém, tais estudos se ancoravam em campos como a Medicina (Decroly e Montessori) e a Psicologia (Vygotsky, Wallon). Por sua vez, Freinet foi um

educador desse século que apresentou uma proposta educativa demonstrando o compromisso com a criança, com sua participação na escola, na família e na comunidade.

A pedagogia Freinet caracteriza-se por sua dimensão social, que defende uma escola centrada na criança, vista não como um indivíduo isolado, e sim como parte de uma comunidade 'a que ela serve e que a serve', que tem direitos e deveres, entre os quais o direito ao erro (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 167).

As contribuições do século XX são vistas em diversos estudos mais atuais. O campo da sociologia da infância destaca o apagamento da infância, refletido na forma como as crianças foram apresentadas socialmente e procura situar a criança no contexto atual com destaque a sua participação política e cidadã (SARMENTO; VASCONCELLOS, 2007).

Passamos também por uma concepção da criança que pouco sabe e precisa ser preenchida com conceitos a partir de uma educação transmissiva, educação essa que precisa abrir espaço à prática dialógica em uma educação problematizadora da relação homem-mundo (FREIRE, 2011). Uma educação transmissiva, tradicional ou bancária, na denominação adotada por Freire, teve grande força e ainda faz parte de muitas culturas e práticas pedagógicas.

Talvez na época eu não tivesse clareza sobre alguns conceitos, sobre todo o percurso histórico e a influência das diferentes visões sobre educação e infância relacionadas às práticas pedagógicas, mas tinha certeza de que o direito da criança precisava ser preservado e era necessário desconstruir a imagem de uma criança passiva, e que não possui sua própria linguagem (SARMENTO; VASCONCELLOS, 2007).

Acredito que o espaço da educação infantil apresenta especificidades fundamentais para o desenvolvimento dos bebês e das crianças e que não devemos cercear suas potencialidades.

Um recurso bastante utilizado na formação das famílias, para que compreendessem e respeitassem os tempos e vivências das crianças nos espaços da educação infantil, eram as reuniões de pais, realizadas bimestralmente. Procurava apresentar nesse contexto o trabalho desenvolvido, destacando sua importância e valorizando a infância. Como educadora entendia que tínhamos o compromisso não só com as crianças, mas também com seus responsáveis, e

buscava explicar o trabalho realizado para que, conhecendo, pudessem também defender a apoiar.

E nesse percurso educacional, sempre com vontade de aprender, nunca deixei de estudar. Cursei seis pós-graduações, a primeira em Metodologia da Matemática, depois Supervisão Educacional. Interessada nas questões da Educação Especial, participei de uma especialização nessa área. Nas especializações, foquei no trabalho com jogos na educação infantil, a importância de uma gestão democrática e as problemáticas do atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil, pois muitas vezes não apresentando laudos, há certa demora nos atendimentos quando necessitam de avaliações mais específicas.

Em 2006 tive a oportunidade de participar de um curso sobre mídias na educação, aprendendo sobre os recursos tecnológicos e sua utilização no trabalho docente. E foi com esse viés que escrevi meu trabalho de conclusão de curso sobre o registro e o uso da fotografia como possibilidade de aprimorar os registros e acompanhar as aprendizagens das crianças. Na pesquisa, realizei entrevista com colegas que destacaram a dificuldade de utilizar as câmeras fotográficas e, principalmente, de imprimir as fotos, facilidades hoje adquiridas com o uso do celular, que se tornou um dispositivo multitarefas, permitindo não somente a comunicação, mas o acesso à informação e o uso de diversos aplicativos que passaram a facilitar a vida e os registros docentes.

Interessada também em Educação a Distância (EAD), curvei uma especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos a Distância (PIGEAD), oferecida pela Universidade Federal Fluminense. Com ele, compreendi um conceito que não tinha até então sobre ensino a distância, o comprometimento e o rigor nos estudos e nos conteúdos propostos. Por fim, realizei outra especialização em Práticas de Alfabetização e Letramento, pela Universidade São João Del-Rei, com a proposta de abordar o letramento em alguma área de conhecimento. Escolhi as ciências, trabalhadas na educação infantil com a participação das famílias neste processo. Para mim, ciências, registro e educação infantil já estavam há bastante tempo no meu radar de educadora e pesquisadora.

Além das especializações, outros cursos de extensão universitária, aperfeiçoamento e cursos de curta duração me ajudaram no processo formativo e

possibilitaram que eu pudesse defender, nos espaços em que ocupo, a prática docente reflexiva nas escolas públicas, principalmente de educação infantil.

Ingressei no cargo de Professora de Desenvolvimento Infantil no ano de 2006, mediante aprovação em concurso público do município de São Paulo. A atuação desse profissional se daria nas creches, que passaram, a partir de 2002, a ser administradas não mais pela Secretaria da Assistência Social, mas pela Secretaria da Educação. A nomenclatura também passou a ser Centros de Educação Infantil (CEI). No entanto, mesmo depois de anos de mudança, ainda é comum ver pessoas se referindo às escolas como creche. Até porque é citada dessa forma em muitos documentos oficiais. Apesar de parecer pouco significativa, tal referência apresenta um impacto muito grande quando falamos de valorização do professor, de formação docente e direitos das crianças.

Os professores que trabalham nas Escolas de Educação Infantil enfrentam um duplo desafio: de um lado, a concepção assistencialista que aborda apenas o cuidar, desvinculado do educar, ainda muito presente em uma sociedade que não vê, nessa faixa etária, a possibilidade de uma ação pedagógica; por outro lado, profissionais que não acreditam nas potencialidades do trabalho com bebês e assumem postura pouco reflexiva e pouco propositiva acerca das necessidades das crianças. Enfrentamos o que Kuhlmann Junior (2007) aponta como uma luta entre o assistencialismo e a educação, que representariam o mal e o bem. Isso nos afasta do propósito de oferecer aos bebês e crianças vivências e experiências a partir das múltiplas linguagens, de interação, afeto, cuidado, escuta. Vale lembrar que se mostra imprescindível a valorização do profissional da Educação Infantil, e, em especial, aquele que atua nos Centros de Educação Infantil, potencializando o processo identitário desse profissional e a reflexão sobre seu papel no trabalho com bebês e crianças.

E foi na função de Professora de Desenvolvimento Infantil (PDI) que senti o quanto um professor da educação básica faz a diferença na vida dos pequenos, principalmente quando atua na primeira infância. Até então, minha experiência era com crianças de 4 a 6 anos. No CEI, trabalhando com a faixa etária de 0 a 3 anos, aprendi o quanto podemos tratar os bebês e as crianças como seres únicos, pois esses pequenos, ainda muito necessitados de cuidados básicos como alimentação, higiene, sono, precisam ser vistos como seres potentes, capazes e autores de suas aprendizagens, considerando que a intencionalidade educativa pode ser

considerada aspecto fundamental quando se discute uma Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAUJO, 2018), na qual o aprender não significa “escolarizar”, ou seja, não submeter as crianças a uma educação bancária, mas permitir que exerçam seu papel de cidadãos e sujeito de direitos em diálogo com seus contextos e especificidades. Mello (2009) aponta:

[...] muito se falou em alunos como referência às crianças pequenas, muito se falou em dar aulas, em salas de aulas. Certamente que não basta mudar o discurso, mas mudar o discurso no processo de criar novas formas de viver juntos o encontro das crianças com a cultura historicamente acumulada – assim como a cultura que as crianças produzem entre si – é um desafio. (MELLO, 2009, p. 168)

Desafio esse que, a partir das minhas inquietações, fui levada a questionar. Mesmo com os bebês e crianças frequentando os espaços das escolas de educação infantil, não há que se pensar em escolarização como grades, com muros invisíveis, que fragmentam o conhecimento em áreas, sem nenhum tipo de diálogo entre si, e buscam uma educação transmissiva, reduzindo a vivência dos bebês a rituais tradicionais.

Discutir uma não escolarização de bebês e crianças na perspectiva conteudista nos espaços do CEI me chamou a atenção e, em 2011, pensando em buscar leituras e saber mais sobre a prática com bebês, conheci um grupo de estudos, por intermédio da coordenação pedagógica da escola em que trabalhava. O grupo denominado “Contextos Integrados de Educação Infantil” (CIEI), formado por professores da rede municipal de ensino de São Paulo, se reunia uma vez por mês, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob a coordenação da Professora Doutora Tizuko Morchida Kishimoto, idealizadora do projeto, e da Professora Doutora Mônica Appezzato Pinazza. Nesse grupo, a proposta de um diálogo entre pedagogias participativas e as práticas das escolas de educação infantil teve a intencionalidade de:

[...] suscitar problematizações a respeito da maneira como se processaria a apropriação dos saberes da prática pelo professor e como as vivências e projetos pessoais do profissional e os projetos das instituições poderiam contribuir em sua formação e, em última instância, na transformação de suas ações educativas. (PINAZZA, 2014, p. 13)

Os encontros aconteciam com a presença da professora Tizuko, que estabeleceu parceria com o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Portugal, na figura da professora Júlia Oliveira-Formosinho. O diálogo entre as Universidades possibilitou-me aproximação aos estudos sobre as pedagogias participativas e, posteriormente, aos estudos da Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica anunciada pela Associação Criança, criada nos anos de 1996, que atua especificamente em contextos de formação inicial e continuada (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2007, 2013). Tem como missão “[...] promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas em seus contextos organizacionais e comunitários” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 3).

Participando dos encontros desde 2011, posso afirmar o quão significativas foram as discussões e as temáticas dos encontros. Percebia, mesmo tendo no meu dia a dia situações desanimadoras, desvalorização da carreira, entre outras questões, que estava caminhando para uma formação potente de um diálogo com as práticas, o que me fez acompanhar com muito envolvimento as discussões sobre a “práxis como o lócus da pedagogia” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO 2007).

Em 2012 fui desafiada pela equipe de formação docente de Taboão da Serra a oferecer um curso sobre a importância do brincar. Sabia que seria um desafio interessante, uma vez que no município não tínhamos um currículo próprio para a educação infantil. Convidei duas educadoras que aceitaram o desafio, e juntas organizamos um curso chamado “O brincar como proposta pedagógica”. Nosso público-alvo foram os educadores da própria rede.

Muito bom ver na lista de inscritos educadoras e educadores de diferentes segmentos. Pudemos dialogar como o brincar entraria nas propostas pedagógicas não só da Educação Infantil, mas também do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2013 fui convidada a compor a equipe de formação pedagógica neste município. Minha função seria atuar na formação continuada e acompanhamento dos gestores e professores das escolas de educação infantil que atendiam crianças de 1 a 3 anos. Foram momentos de muito aprendizado e a cada trabalho que realizava tinha a certeza de que trabalhar com pesquisas na área da infância era realmente o que eu amava fazer.

Passei então a participar também do “Grupo de Estudos e Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos” na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, este coordenado pela professora Monica Appezato Pinazza, que tinha como público os supervisores e gestores educacionais. Com isso, pude manter a aproximação a grupos de estudos e pesquisas da universidade, aprendendo e me apropriando mais dos assuntos discutidos em diálogo com minha práxis.

No final de 2015 participei de um processo seletivo para atuar como bolsista pesquisadora no projeto “O potencial de Interação em Cursos EAD: a vivência do estar junto virtual no curso de Pedagogia Semipresencial da UNESP”. Na prática, minha função seria de Orientadora de Disciplina (tutoria) no curso de Pedagogia que seria oferecido em 18 polos na cidade de São Paulo, cada um com um tutor presencial. Fui selecionada para atuar no polo do CEU Butantã, região Oeste da Cidade de São Paulo, acompanhando uma turma de 50 estudantes em atividades *on-line* e duas vezes por semana presenciais, durante todo o curso.

Ao assumir, tive que fazer algumas escolhas e uma delas foi sair de um dos cargos de professora. Ao exonerar, deixei uma carreira de 20 anos na Prefeitura de Taboão da Serra.

A tutoria era composta de inúmeras atividades, como coordenar e orientar o trabalho pedagógico da turma e a conduzir as atividades, incluindo a busca de diferentes estratégias e formas de mediação do aprendizado, sempre sob a orientação pedagógica dos professores especialistas, autores das disciplinas, que também ministravam os encontros de formação com os tutores presenciais. Também fui responsável, junto com uma Orientadora de Turma, por acompanhar o progresso dos estudantes durante o curso por meio de análises de provas e demais instrumentos de avaliação. As vivências durante os três anos e seis meses de curso me trouxeram muito aprendizado, principalmente no que se refere à formação de professores.

Na intenção de me manter sempre em estudos, em 2017 me aventurei no processo seletivo do curso de Mestrado, um desejo antigo e que até então me parecia distante. Tinha claro que queria estudar e pesquisar práticas com bebês. Ao ser aprovada e já com uma orientadora definida, em nosso primeiro encontro, tive a oportunidade de relatar minha experiência profissional. Fui desafiada então a falar

da minha prática, inserindo um estudo mais aprofundado, fundamentando todas as questões que uma pesquisa exige.

No programa voltado para o Ensino de Ciências e Matemática, suscitou em mim a possibilidade de tratar de questões específicas do trabalho com bebês, verificando as hipóteses que eles teriam a respeito das coisas, o que dialogaria com o fazer ciência, do ponto de vista das investigações, e não como disciplina, uma vez que a educação infantil olha para bebês e crianças em sua integralidade e não visa trabalhar conteúdos isolados, nem tampouco há a exigência de sistematizações. Também me motivou a possibilidade de estar em outros espaços, que não necessariamente com um público exclusivo de educação infantil, discutindo com colegas professores de outras áreas e níveis de ensino.

Assumimos assim o compromisso de oferecer possibilidades para que bebês e crianças bem pequenas exerçam seu papel de pesquisadoras, explorando elementos e fazendo experimentações, com o educador no papel de mediador e não mais como aquele que leva as atividades prontas, e o estudante como executor. Reconhecemos, para tanto, a importância na organização de tempos, espaços, materialidades, interações e mediação, de modo a potencializar a pesquisa de bebês e crianças. Assim como Malaguzzi (1999), reconhecemos a centralidade da criança na organização do trabalho pedagógico, e a importância de ampliar as possibilidades e interação e aprendizagem.

Estávamos convencidos, e ainda estamos, de que não é uma imposição sobre as crianças ou um exercício artificial trabalhar com números, quantidades, classificações, dimensões, formas, medições, transformação, orientação, conservação e mudança, ou velocidade e espaço, porque essas explorações pertencem espontaneamente às experiências cotidianas da vida, às brincadeiras, às negociações, ao pensamento e à fala das crianças. (MALAGUZZI, 1999, p. 63)

Nas buscas realizadas em bancos de teses e dissertações¹ nos quais foram feitos levantamentos das pesquisas produzidas sobre o trabalho nas escolas de educação infantil com bebês e crianças pequenas nos últimos anos, é possível encontrar produções, porém em diferentes campos, e quando filtramos especificamente as pesquisas com bebês, pensando em crianças de 1 e 2 anos, percebemos o quanto podemos ampliar os estudos e compartilhar com educadores

¹ Os dados da busca serão apresentados na Seção 4 deste trabalho.

da infância as potencialidades infantis. Os bebês estão cada vez mais presentes nas Unidades Educacionais, mais especificamente nos CEIs, e precisam ter seus direitos garantidos em abordagens diferentes de uma concepção transmissiva.

Passei a pensar em propostas de intervenções que trouxessem contribuições significativas para o tema de estudo sugerido. E a faixa etária escolhida foram os bebês e as crianças bem pequenas, de 1 e 2 anos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2018) especificou as diferentes faixas etárias da educação infantil, dividindo em três etapas: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Dessa forma, quando fizermos referências aos participantes da pesquisa, utilizaremos as nomenclaturas propostas pela BNCC que são as de bebês e crianças bem pequenas. Também utilizaremos o termo crianças quando nos referirmos a abordagens trazidas por referenciais teóricos.

Partindo da hipótese de que bebês e crianças bem pequenas são capazes de se aproximar e se apropriar de experiências que a aproximam de uma pesquisa científica, algo que poderíamos chamar de conhecer a “ciência das coisas”, e que o meio em que estão inseridas pode favorecer ou não esse processo, a problemática da pesquisa está assentada nas seguintes indagações:

- **De que forma a organização de tempos, espaços e materialidades, pautada nas Pedagogias Participativas e em um currículo da infância que se aproxime do currículo emergente, permite que crianças de berçário possam, através das experimentações, identificar hipóteses sobre as coisas do mundo físico e natural, aproximando-se de saberes científicos?**

De que forma a organização de tempos, espaços e materialidades, pautada nas Pedagogias Participativas e em um currículo da infância que se aproxime do currículo emergente, permite que crianças de berçário possam, através das experimentações, identificar hipóteses sobre as coisas do mundo físico e natural, aproximando-se de saberes científicos?

A partir dessa pergunta, outras auxiliaram na construção da pesquisa:

- Como o Currículo da Educação Infantil pode traduzir um olhar para a construção do conhecimento ou para a reprodução e transmissão do mesmo?
- Como os adultos materializam suas concepções nas relações com os bebês e as crianças bem pequenas?
- Quais são os materiais, os espaços, os procedimentos, e as intervenções utilizadas com vistas a potencializar a aproximação dos bebês e crianças aos saberes científicos?
- Como acompanhar e registrar as hipóteses formuladas por bebês e crianças bem pequenas que produzem pouco ou nenhum registro escrito, mas possuem diferentes formas de se expressar?

Para responder a essas questões, o trabalho tem como objetivo geral:

- Analisar os espaços, os tempos e as materialidades, enquanto dimensões do currículo do berçário, e o quanto eles potencializam a apropriação de conhecimentos referentes ao mundo físico e natural e podem contribuir para uma aproximação aos saberes científicos com bebês e crianças bem pequenas à luz das Pedagogias Participativas.

Buscando tratar dos objetivos específicos, esse trabalho pretende:

1. Planejar e propor intervenções nos espaços da escola de modo a potencializar vivências que impliquem a aproximação dos bebês e crianças bem pequenas aos saberes científicos.
2. Analisar o processo de exploração dos bebês e crianças bem pequenas nos espaços e com as materialidades a elas oferecidas.
3. Verificar as possibilidades de registro buscando construir uma documentação pedagógica que revele hipóteses e processos percorridos pelos participantes.

4. Refletir sobre limites e possibilidades da oferta de situações investigativas sobre o conhecimento do mundo físico e natural e das interações com as materialidades.

Chamaremos de saberes científicos toda a pesquisa que os bebês e crianças bem pequenas fazem sobre as coisas com vistas a compreender o mundo que a cerca. Buscando aproximação com aquilo que nos propõe Dewey (1976) sobre as experiências, os bebês são capazes de ter um pensar de forma reflexiva e buscar estratégias para resolver as mais diferentes situações. As estratégias que organizam requerem elaboração e metodologia para verificar qual a melhor forma de ser aplicada. Os saberes são inúmeros, não se limitando a um conhecimento único e limitado. Já o pensar reflexivo iremos chamar de pesquisa.

Todas as vivências percorridas pelos bebês em uma experiência significativa se aproximam dos métodos de uma pesquisa científica. Dewey fala de experiência significativa, pois onde não há desafios há pouco pensar reflexivo. “O problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências” (DEWEY, 1976, p. 16).

A pesquisa se deu em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo e contou com bebês e crianças bem pequenas na faixa etária de 1 e 2 anos. Importante registrar que o Município tem um documento curricular para a Educação Infantil, publicado em 2019 que não traz orientações prescritivas, mas busca integrar as experiências práticas e culturais dos bebês e crianças, qualificando as ações docentes e valorizando as especificidades de cada território.

Quando falamos do currículo para crianças da educação infantil, Barbosa (2010) afirma:

[...] as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens. É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. (BARBOSA, 2010, p. 5)

As propostas de atividades para a educação infantil podem parecer pouco significativas ou espontaneístas, porém quando falamos em bebês e crianças bem

pequenas, o papel de observador do educador intensifica-se. Ele precisa estar atento a esse pequeno pesquisador que constrói saberes a partir das suas hipóteses, não necessariamente em algo proposto pelo adulto, mas certas situações que partiram do seu interesse ou da curiosidade de um grupo. Também precisa saber em quais momentos deverá fazer intervenções para contribuir com o processo de conhecimento do mundo físico e natural, sem com isso destruir o encantamento da criança pela descoberta (MARQUES; MARANDINO, 2018).

É importante observar que, desde bem pequenas, esses elementos podem estar presente nas mais simples atividades do cotidiano como também nas propostas de intervenções promovidas no contexto educacional (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

Para os bebês, a linguagem científica não se mensura, de maneira a se construírem esquemas ou fórmulas sobre os materiais estudados, mas sim, considera-se que bebês e crianças possuem potencial de se aproximar de conhecimentos que remetem aos saberes científicos desde bem pequenas, se estiverem em um ambiente estimulador e que permita suas pesquisas. Não estamos falando aqui de um cientista das ciências, mas da valorização do bebê e das crianças em suas pesquisas, possibilitando que experimentem descobrir a “ciência das coisas”, levantando hipóteses para conhecer o mundo que vivem.

Rinaldi (2012) aponta a importância dessa valorização e do respeito às hipóteses das crianças:

Os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos. (RINALDI, 2012, p. 205)

Estarmos abertas a perceber os caminhos que eles percorrem é um exercício essencial para o educador da infância. Para fundamentar essa problematização, na Seção 2 pretendemos situar o lugar que a educação infantil ocupou na legislação brasileira, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), entre outras publicações (MEC, 1993; MEC, 1994; BRASIL, 1996), até os dias atuais (MEC, 2009, 2018; SÃO PAULO, 2019), conhecendo também o percurso da criação das Escolas de Educação Infantil, destacando os CEI, responsáveis pelo atendimento de bebês e crianças bem pequenas na Cidade de São Paulo e sua passagem da Assistência

Social para a Secretaria da Educação (CERISARA, 2007; VALVERDE, 2009; CRAIDY, 2011; ROSEMBERG, 2011; SOUZA, 2012). Tal percurso possibilita que verifiquemos os avanços e entraves que estabelecem difícil diálogo entre a teoria e a prática no atendimento de bebês e crianças.

Na Seção 3 fizemos uma reflexão acerca de concepções de currículo, trazendo um estudo sobre as suas teorias e como entendemos tal termo quando falamos de Educação Infantil buscando o aporte teórico de Silva (2009), Lopes e Macedo (2011) e Freire (2011). Para ampliar a visão da necessidade da desconstrução de conceitos enraizados que podem ser impeditivos na validação de uma visão crítica sobre a educação, nos ajudam Rinaldi (1999), Oliveira-Formosinho (2007), Campos e Rosemberg (2009), Spodek e Brown (2013) e Formosinho (2018). Para nos ajudar na reflexão curricular, vamos nos aproximar de algumas pedagogias participativas. A proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jakson (2006) e Araujo (2018), a abordagem Pikler (FALK, 2010, 2011; TARDOS, 2010; TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011). A abordagem de Reggio Emilia (MALAGUZZI, 1999; FARIA, 2007; RINALDI, 2012; FILIPPINI, 2014; LINO, 2013, 2018) e a Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002; 2011; 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018; PASCAL; BERTRAM, 2019). As pedagogias participativas nos possibilitarão um diálogo com o currículo da cidade (SÃO PAULO, 2019) e sua aproximação com um currículo emergente, indicando a necessária integração entre o cuidar e o educar (OLIVEIRA, 2012; SÃO PAULO, 2006; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009; SÃO PAULO, 2007; FOCHI, 2019).

Na Seção 4, a partir do levantamento de dados sobre as pesquisas com bebês, fizemos um enquadramento de estudos sobre o tema, destacando a relevância da pesquisa a partir das plataformas Capes, SciELO, Google Acadêmico. Buscamos abordar o que seriam experiências significativas vividas por bebês e as aprendizagens por descobertas, aproximando-os de saberes científicos (BRUNER, 1978; HARLAN; RIVKIN, 2002; KISHIMOTO, 2007; DEWEY, 1976; PINAZZA, 2007; WESTBROOK, 2010; BRANCO, 2014; BONDÍA, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002; CHASSOT, 2003; FAGGIONATO-RUFINO, 2012).

Apresentamos na Seção 5 a discussão sobre a composição e organização dos tempos, espaços e materialidades do currículo que favorecem as explorações e enriquecem os fazeres dos bebês e crianças bem pequenas nos espaços das

Unidades de Educação Infantil (FORNEIRO, 1998; RABITTI, 1999; GANDINI, 1999; BARBOSA, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011; OLIVEIRA *et al.*, 2012; OSTETTO, 2012; CEPPI; ZINI, 2013; KUHN; CUNHA; COSTA, 2015; HOYUELOS, 2015; BARBOSA; FOCHI, 2015; HORN, 2004, 2017; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018; SÃO PAULO, 2019; FOCHI, 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019). Tais perspectivas que se dão a partir da constituição de ambiências, favorecem e oportunizam um espaço acolhedor e rico em possibilidades (PINAZZA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; PINAZZA; FOCHI, 2018). Para tal, se faz necessário valorizar também uma documentação pedagógica que anuncie um processo reflexivo, destaque as aprendizagens e dê espaço para a escuta (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002; LOPES, 2009; WOOD, 2010; OLIVEIRA *et al.*, 2012; PINAZZA, 2014; SÃO PAULO, 2019; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; HOYUELOS; RIERA, 2019).

O percurso metodológico foi abordado na Seção 6, trazendo referências sobre a natureza da investigação, os procedimentos e as técnicas adotadas para a coleta de dados, análise e produção (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GRAUE; WALSH, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; GUIMARÃES, 2011; LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MINAYO, 2013). Adiantamos que esta pesquisa tem uma aproximação com a pesquisa-ação participante, considerando seu significado em campo na qual o educador também faz parte do grupo, interagindo com os participantes e valorizando as ações dos bebês em contexto de investigação. Para a produção de dados utilizamos a observação participante, tendo como recursos gravações em vídeo, diário de campo e fotografias.

A análise dos dados será desenvolvida na Seção 7, verificando, a partir das ações dos bebês e crianças bem pequenas, aspectos que se relacionam com saberes científicos, refletindo em que medida os ambientes favorecem essa aproximação.

Por fim, delineamos as Considerações Finais, não como forma de finalizar o tratamento do tema, mas de produzir uma síntese da pesquisa, retomando e respondendo às questões e objetivos da investigação com base nos dados, além de indicar possibilidades de desdobramentos da investigação que permitiu refletir sobre formas de contribuir com uma educação de boa qualidade quando nos propomos a analisar a própria prática.



Esperamos contribuir para ampliar os olhares docentes para o trabalho com bebês e que esta pesquisa fomente mais estudiosos da infância a ampliar essas discussões.

2 DO BRASIL À CIDADE DE SÃO PAULO: BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A educação infantil hoje, amparada pela legislação vigente, principalmente no que se refere a crianças de 0 a 3 anos, constitui-se como espaço de aprendizagem e desenvolvimento que aproxima duas ações indissociáveis: o educar e o cuidar. Estabelecer um diálogo que envolve esses dois elementos ainda é uma questão bastante discutida e que se faz necessária, tendo em vista muitos aspectos importantes sobre o assunto.

Propomo-nos acompanhar alguns pontos importantes do percurso da legislação, responsável por promover mudanças significativas no trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Ressaltamos, ao analisar o contexto histórico pelo qual passou a Educação Infantil, a relevância dos avanços e as conquistas ocorridas a partir da legislação, que garantiram, por exemplo, os direitos da criança não só à educação, mas a uma educação de boa qualidade, ainda que percebamos o distanciamento e o descompasso entre o que diz a lei e o que observamos no dia a dia das escolas de Educação Infantil.

Não temos neste trabalho a intenção de discutir tal distanciamento, mas de apresentar as ações do poder público, que possibilitaram a consolidação de alguns documentos e permitiram compreender os caminhos percorridos, a saber, de onde partimos, aonde chegamos, e até mesmo pensar em como podemos avançar para diminuir a distância entre teoria e prática. Em seguida, traçamos um paralelo com as políticas e legislações da Cidade de São Paulo, buscando compreender como a Cidade chegou ao Currículo atual que orienta os trabalhos de toda a Rede Municipal, inclusive das escolas de Educação Infantil. Ressaltamos que os avanços na legislação são resultado da mobilização e pressão populares no sentido de garantir a bebês e crianças pequenas o direito à educação pública, gratuita e laica.

2.1 Da Constituição Federal à Lei de Diretrizes e Bases

Tomamos como ponto inicial da discussão a Constituição Federal de 1988, documento em que, pela primeira vez na legislação brasileira, a criança é considerada sujeito de direitos, afirmando assim sua cidadania, em contraste à concepção que a coloca exclusivamente como objeto de tutela. O texto

constitucional também destacou ser dever do Estado a garantia do direito ao atendimento nas creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade. Esse direito passa a ser não apenas da criança, mas também de seus pais trabalhadores (BRASIL, 1988).

Segundo Oliveira (2012):

Pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação de creches e pré-escolas, como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2012, p. 29)

Sabemos que algumas mudanças com relação aos direitos garantidos na Constituição surgiram de processos de lutas e reivindicações, assegurando às crianças de todas as camadas sociais que fossem vistas como sujeitos de direitos, e isso foi ganhando força e espaço, assim como as mães trabalhadoras, que tiveram alguns direitos assegurados pela Constituição.

Vale lembrar que no ano de 2009 a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 amplia a idade da educação básica obrigatória e gratuita, que passa a ser de 4 a 17 anos, incluindo, portanto, a Pré-Escola e o Ensino Médio. O texto constitucional, em sua redação original, determinava a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos apenas.

A partir da década de 1990, houve crescimento na publicação de documentos pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de se organizarem políticas educacionais voltadas à Educação de 0 a 6 anos.

Em junho de 1993, o Governo Federal publica a proposta para elaboração do “Plano Decenal de Educação para todos”, com o intuito de construir diretrizes de políticas educacionais que reflitam sobre a “pluralidade de concepções e de propostas políticas, e que permita desdobramentos operacionais seguros no nível de cada região, estado, localidade e escola do País” (MEC, 1993, p. 4). Tais resoluções foram abordadas na “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, estabelecendo um compromisso do País com as tratativas propostas nos foros internacionais.

No cuidado com a Educação Infantil, as ações governamentais buscariam estabelecer e intensificar ações como:

[...] o desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares para a educação nessa faixa etária e a implementação de ações de

formação inicial e continuada de profissionais que nela atuam. Constitui preocupação especial a promoção da função educativa da creche (crianças até quatro anos), segmento que tem se caracterizado por atendimento predominantemente assistencial, deficitário no aspecto pedagógico. (MEC, 1993, p. 62)

Tais publicações nos possibilitam crer, ao menos no que dizem os documentos, que havia a preocupação governamental com questões voltadas a orientações curriculares, ainda que mais fortemente no campo teórico, uma vez que, na prática, mudanças demandam, dentre outras ações, a organização de condições de trabalho e formação profissional.

Em 1994 o MEC publica o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação” em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, trazendo aportes teóricos do “Plano Decenal de Educação para todos” (MEC, 1993), bem como contribuições resultantes de diversos encontros e seminários em que se definiram diretrizes, objetivos, metas e estratégias orientadoras das ações para implementar as políticas públicas desse período.

O documento destaca alguns indicadores que, segundo o governo, revelavam a baixa qualidade no atendimento à Educação Infantil. Nele estavam: carência de investimentos técnicos e financeiros, inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos, ausência de uma proposta pedagógica ou um currículo, bem como a desvalorização e a falta de formação específica do profissional que atua com essas crianças, principalmente de creche (MEC, 1994). Mantém como um dos princípios sustentar a articulação entre saúde e assistência social para atendimento a essas crianças.

É possível verificar também, nas diretrizes pedagógicas, alguns apontamentos que não perderam a força nem espaço de discussão nos documentos, que tratam do atendimento na Educação Infantil, no que se refere à indissociabilidade do cuidar e do educar.

Nesse contexto, o documento identifica o cuidar como uma continuidade da abordagem voltada aos tratos realizados no seio familiar, e o educar, a possibilidade de a criança se desenvolver dentro dos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social, a partir de experiências e conhecimentos, da convivência e das interações de forma produtiva (MEC, 1993).

Considera a importância da ação do educador e dos estímulos oferecidos, e indica a centralidade de um ambiente rico em explorações, afirmando a necessidade

de intencionalidade do educador direcionando os conhecimentos de conteúdos que se aproximem dos que a criança já sabe.

As discussões a partir do documento foram sistematizadas no “I Simpósio Nacional de Educação Infantil”, que aconteceu em agosto de 1994. Foram sugeridas possíveis formas de consolidação de parcerias para a sua implementação, já deixando um apelo para a importância da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que aconteceria dois anos após o debate.

Ainda com o objetivo de garantir a melhoria na qualidade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos, em 1995 é publicado o documento: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, com autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg.

O documento traz apontamentos com relação ao respeito à criança como sujeito, destacando seus direitos básicos, e estabelece critérios para políticas e programas de creche. Revela a necessidade de se afirmar o compromisso de políticos, administradores e educadores frente aos objetivos propostos, que só seriam assegurados mediante o comprometimento e o envolvimento dos órgãos responsáveis. Dada sua importância, o documento é revisto e republicado em 2009 (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Com a aprovação da Lei n. 9.394 em 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelece-se o vínculo entre o atendimento da criança de 0 a 6 anos e a educação. Nesse contexto, a educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica e, portanto, devendo integrar-se ao sistema de ensino (título V, Capítulo II, Seção II, art. 29). As crianças na faixa etária de 0 a 3 anos seriam atendidas nas creches e as de 4 a 6 anos nas escolas de educação infantil.

A LDBEN (BRASIL, 1996) definiu prazo de três anos a partir da promulgação da lei para que a educação infantil fosse credenciada nos sistemas de ensino. A determinação chegou em alguns municípios bem tardiamente. Ainda administrada pela Assistência Social, as creches tiveram atendimento por longo período e com diferenciações também no que se refere à qualidade do trabalho.

No município de São Paulo, a Secretaria da Assistência Social, na década de 1990, dividia o atendimento das crianças de 0 a 3 anos com a Secretaria da Educação e, por algum tempo, assim permaneceu. Ao mesmo tempo que a educação é responsável pelo atendimento às creches, a Lei Orgânica da Assistência

Social (LOAS) (BRASIL, 1993), define no seu primeiro artigo o acolhimento de necessidades básicas do cidadão e garante, dentre outras questões, o amparo a crianças e adolescentes, o que abre espaço para o atendimento à criança fora do sistema educacional.

Mediante tais leis, o atendimento foi realizado visando garantir os direitos dos cidadãos, que são os mesmos, quer seja na política educacional, na saúde ou no social. O compromisso com acesso das crianças seria na perspectiva de diminuir as desigualdades. (PANIZZOLO, 2017)

No que se refere ao atendimento das creches pela Assistência Social, outros pontos merecem ser considerados: a fonte de financiamento da Educação Infantil, a formação dos profissionais que atuam com as crianças, bem como a estrutura física e de mobiliário adequados aos bebês e crianças bem pequenas nesses espaços educativos, dentre outros.

Craidy (2011) tece críticas ao pertencimento das creches à Secretaria de Assistência Social, uma vez que se procuram criar modalidades alternativas para atendimento a um custo baixo, contrariando assim o princípio de igualdade de direitos. Destaca que a exigência de propostas pedagógicas que assegurem qualidade para todos deve ser respeitada por poderes competentes.

Essa desigualdade também é mencionada por outros pesquisadores como Kuhlmann Junior (2000), Campos (2011), Rosemberg (2011), e acrescentam a dificuldade do poder público fazer valer a legislação vigente. Rosemberg (2015) destacou essa desigualdade na Cidade de São Paulo, citando-a como uma “cidade hostil aos bebês”, não somente no âmbito da educação, considerando que as creches recebem verba mínima se comparado àquela destinada a crianças de 4 e 5 anos e possuem menor número de matrículas em escolas públicas, mas, também, menciona os espaços públicos, com deficiência de meios de transporte adequados, brinquedos específicos em parques públicos, anunciando, desse modo, distância e contradição entre o discurso e a prática (ROSEMBERG, 2015, p. 210).

A LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 9º, § 1º, estabelece que a União deverá incumbir-se de elaborar um Plano Nacional da Educação (PNE) em conjunto com os Estados, Distrito Federal e Municípios, a fim de que toda a Nação se aproprie das diretrizes e ideais, caminhando com os mesmos propósitos. Dois projetos foram encaminhados à Câmara dos Deputados em fevereiro de 1998: um elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP) e outro construído pela Sociedade Brasileira e consolidado na plenária de encerramento do Congresso Nacional de Educação (CONED II) que, por envolver diferentes segmentos da sociedade, procurou estabelecer caráter mais democrático (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Tratamos mais sobre o PNE na subseção a seguir.

No ano de 1998 é publicado o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) em três volumes. O documento apresenta uma série de discussões sobre como se dá o trabalho com as crianças dessa faixa etária nas escolas. Dele surgiram reflexões acerca de: se ele seria uma preparação das crianças para as séries posteriores, uma antecipação de conteúdos para o ensino fundamental, ou essas crianças teriam seus direitos enquanto sujeitos, garantindo assim suas especificidades? (CERISARA, 2002; PAVEZI, 2014).

Os RCNEI (BRASIL, 1998) foram definidos como um guia, ou uma referência de cunho educacional, que tinha como objetivo orientar as práticas pedagógicas dos educadores que atuavam com a faixa etária dos 0 a 6 anos. Também trazem diversas ambiguidades discutidas por autores que destacaram a inadequação do documento ao trabalho que realmente se busca para a educação infantil.

Cerisara (2007) apresenta um estudo feito por pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos da criança de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que, a partir do conhecimento desse documento, discutiram e apontaram diversas questões, dentre elas a preocupação da educação infantil ser tratada como ensino. Isso nos faz pensar em retrocesso, uma vez que a educação infantil já apresentava diferentes contextos educativos, relacionando o cuidar e o educar, como já vimos a partir das legislações apresentadas até então, não tratando assim de ensino especificamente.

Outra preocupação levantada pelos pareceristas e citada por Cerisara (2007) refere-se à concepção de criança:

Segundo a maior parte dos pareceristas, predomina no RCNEI é uma concepção abstrata e reducionista que a vê unicamente como aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança”. É neste sentido que as observações feitas foram na direção do quanto o RCNEI, da forma como está estruturado, fere a criança como sujeito de direitos. (CERISARA, 2007, p. 29)

Este documento teve um amplo espaço nas discussões e serviu de referencial teórico-metodológico por muitos anos em diversas cidades do país. Por muitos anos, foi norteador dos trabalhos realizados nas escolas de educação infantil e compôs olhares e interpretações diversas, uma vez que o educador, ao fazer a leitura dos documentos, carrega consigo suas próprias vivências e concepções, fruto da sua formação pessoal e profissional.

Dando continuidade às publicações, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprova a Resolução nº 01 de 1999, que sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nela, há clara definição da criança como “ser completo, total e indivisível”. (MEC, 1999). Também traz, assim como em documentos anteriores, a preocupação com a qualidade no atendimento. Em seu artigo 3º aponta uma proposta pedagógica baseada nos:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (MEC, 1999)

Esta resolução apresentou caráter mandatório e elaborado sem o formato prescritivo, como dos RCNEI, mas com o intuito de apresentar a criança como sujeito ativo, que interage e se desenvolve por meio da brincadeira e das interações. Há também a tentativa de se afastar de uma possível preparação para o Ensino Fundamental e considerar as especificidades da Educação Infantil.

Em julho de 2000, a Portaria nº 2.854 da Secretaria da Assistência Social estabelece que o atendimento seja feito a todas as crianças que não tiverem acesso no sistema de educação, priorizando aquelas de 0 a 3 anos, ou crianças em vulnerabilidade. Desse modo, o atendimento continua sendo atribuído à Assistência Social, e sem nenhum empenho em realmente investir para que a Educação assumira tal atribuição.

Podemos entender que houve, nesse período, considerando publicações, legislações e documentos produzidos, a intenção de se traçar propostas para ofertar o direito das crianças de 0 a 6 anos a uma educação de boa qualidade, ainda que não se tenha garantido por completo o atendimento pela Secretaria da Educação.

2.1.1 Os Planos Nacionais de Educação e suas contribuições

O Plano Nacional de Educação é um documento legal, contendo planejamento e estratégias que abrangem toda a educação, em todos os segmentos. O PNE 2001-2010 fez um diagnóstico condizente com a situação da Educação Infantil no Brasil, considerando que o uso de alguns termos gera diferentes conotações no campo educacional, termos esses que precisam ser discutidos, como “creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média” e destacou o cuidar e o educar como “indivisível” para crianças “indivisíveis” (BRASIL, 2001).

Tais concepções estiveram na constituição de documentos que pensavam uma educação de boa qualidade, porém percebemos que quanto mais as metas deixam de ser cumpridas, mais aumenta o distanciamento entre o ideal e o real.

O documento estabeleceu vinte e seis metas para serem alcançadas em dez anos. Uma delas era a ampliação do atendimento das crianças nas Unidades de Educação Infantil, ficando estabelecido o percentual conforme mostrado na Tabela 1:

Tabela 1 – Meta do PNE 2001-2010

Idade	Percentual de crianças a serem atendidas nas Unidades de Educação Infantil	Tempo previsto
De 0 a 3 anos	30%	5 anos
De 0 a 3 anos	50%	10 anos
4 a 6 anos	60%	5 anos
4 e 5 anos	80%	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de (BRASIL, 2001).

A partir da Tabela 1 já se observa diferenciação entre as crianças de 0 a 3 anos, que apresentaram índices menores para o atendimento, até mesmo por todo o contexto diferenciado entre as creches e a pré-escola.

Outro aspecto importante apontado pelo PNE (BRASIL, 2001) é que o atendimento das crianças em creches seria inicialmente feito pela Secretaria da Assistência Social (SAS) e com um caráter mais assistencialista. Demonstrou preocupação com a qualidade, no que se refere a adequações dos espaços,

mobiliários, materiais pedagógicos e brinquedos. Desvincular todas as questões em uma década talvez tivesse sido uma atitude bastante ousada, uma vez que é preciso reconhecer a complexidade de tais processos em que a articulação entre as instâncias e seus múltiplos agentes, com contextos políticos muitas vezes adversos, seriam necessários à execução do plano.

Buscando garantir os recursos para a educação, foi criado em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que teve duração de dez anos. O FUNDEF deixava de lado os investimentos na Educação Infantil, e só em 2006, a partir do seu encerramento, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), quando são retomados os investimentos e estendidos para toda a educação básica, desde as creches até o Ensino Médio.

O MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), apresenta o documento: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, que exhibe um panorama das políticas públicas e, em consonância com as mesmas, apresenta diretrizes, metas, objetivos e estratégias com vistas à democratização do ensino no Brasil (BRASIL, 2006).

Fruto de discussões realizadas em congressos, encontros, e por meio de parcerias e investimentos do MEC, no ano de 2006 vários documentos são publicados. Os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” destacam a importância dos espaços em que as crianças são recebidas e devem ser pensados para atender as especificidades de cada faixa etária. Os “Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil”, assegurando o proposto pelas diretrizes da Política Nacional da Educação Infantil no que se refere a qualidade e garantia dos direitos das crianças, propõem a criação de instrumentos de avaliação da qualidade da Educação Infantil e dos programas oferecidos.

Em 2009 o MEC faz novamente a discussão sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), esquecida até o momento, mas que trazia princípios importantes de se lembrar, como, por exemplo, reafirmar a criança enquanto sujeito de direitos, mantendo a garantia do cuidar e do educar indissociavelmente, valorizá-la como produtora de cultura, buscando organizar um currículo que atenda a essas crianças, possibilitando o ensino de forma lúdica, sem a pretensão de se ensinar disciplinas, mas tendo como eixos a interação e a

brincadeira. Trazem também elementos importantes que buscam reorganização da proposta pedagógica.

As DCNEI têm caráter mandatório e são definidas pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009 e pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Na Resolução CNE/CEB nº05/2009, no seu Art. 7º, vemos a seguinte afirmativa: “Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica” (MEC, 2009). É possível se pensar que há nesta afirmação uma grande carga de responsabilidade sobre crianças tão pequenas, porém se buscarmos em questões práticas, respeitando a idade das crianças, podemos transpor isso em situações do cotidiano, acreditando que a criança é agente e produtora de cultura. Ampliaremos essa discussão na Seção 3, quando trataremos de currículo.

Tomando por base que as DCNEI deveriam então ser orientadoras dos trabalhos na Educação Infantil, o MEC publicou em 2012 um documento chamado “Brinquedos e brincadeiras nas creches” que teve a finalidade de orientar as Unidades sobre organização dos espaços, escolhas dos materiais e ofertas de acordo com a faixa etária, destacando a seleção, disposição e uso dos brinquedos e materiais lúdicos para bebês e crianças pequenas. Tal documento teve a participação e colaboração de Tizuko Morchida Kishimoto, professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), que, naquele momento, estava à frente de muitos trabalhos voltados para a infância.

O documento foi distribuído para todo o Brasil, mas não buscamos nos aprofundar em levantar o impacto que ele teve em Rede Nacional. Porém, a intenção foi facilitar a compreensão de aspectos importantes do trabalho da Educação Infantil nas creches.

O aspecto da qualidade, como já foi dito, esteve presente em muitos documentos. No mesmo caminho, importante destacar os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (INDIQUE-EI), documento publicado em 2009, é um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, organizado em sete dimensões que buscou integrar comunidade, pais e instituição em um processo participativo, identificando prioridades, estabelecendo planos de ação, monitorando resultados e apresentando reivindicações e propostas às políticas educacionais (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Deveria ser utilizado pelos Municípios para construir seus próprios Indicadores, dialogando assim com os demais documentos e normativas presentes. Nem todos os municípios fizeram este investimento. Na cidade de São Paulo, em 2016, foram publicados os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”.

As dimensões presentes nos documentos contemplam o que se espera de uma educação infantil de boa qualidade, e para cada uma delas, há um conjunto de indicadores, avaliados por pequenos grupos e discutidos posteriormente em uma plenária.

As dimensões nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana são nove:

1. Planejamento e Gestão Educacional;
2. Participação, escuta e autoria de bebês e crianças;
3. Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;
4. Interações;
5. Relações étnico-raciais e de gênero;
6. Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais;
7. Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;
8. Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores;
9. Rede de Proteção Sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade.

O objetivo dos Indicadores da Cidade de São Paulo era inaugurar nova maneira de se avaliar e de se construir experiências educativas significativas. É possível, ao analisar o documento, reconhecer o que a Cidade de São Paulo espera de uma educação de qualidade para a Educação infantil.

Retomando um pouco a construção de planos educacionais, a Lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação com vigência de 2014 a 2024. Nele, há também preocupações com a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade e visa a cada 2 anos fazer verificações da evolução no cumprimento das metas estabelecidas. Trouxe as bases para estados e municípios

discutirem e elaborarem seus planos prevendo também os orçamentos para a sua execução, visando desse modo que o país trabalhasse de forma articulada a partir das metas estabelecidas.

A meta 1 do PNE 2014-2024 estabelece:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Afirmam, com isso, que é possível diminuir as diferenças, ampliando o acesso à escola. Destacam também a necessidade de os Municípios fazerem levantamento detalhado da demanda, ampliando o número de vagas, projetando apoio do Estado e da União, ampliando a rede física, ofertando formação inicial e continuada aos profissionais da educação (BRASIL, 2014). Sabemos que para além da oferta de vagas, há que se pensar em toda a logística da qualidade no atendimento e na construção de uma educação mais equitativa.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe como princípio norteador as DCNEI (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e procurou garantir as proposições do Plano Nacional de Educação (PNE), trazendo também suas contribuições sobre o que é necessário para a construção de um currículo que atenda às crianças da Educação Infantil.

Os documentos demonstram que é possível considerar formas diferentes de trabalhar e de olhar para bebês e crianças, transformando os contextos pedagógicos, as ações docentes e a escuta, rediscutindo temas como: que infância é essa? Que concepção de educação temos? Como ensinar e que recursos utilizar na prática docente?

Um olhar diferenciado para a primeira infância dá espaço para o desenvolvimento do uso de diferentes linguagens no ensino, destacando-se as atividades lúdicas, o brincar, e os processos de construção das identidades e culturas infantis (OLIVEIRA, 2012; BARBOSA, 2009; ZABALZA, 1998).

2.2 A criação dos Centros de Educação Infantil e a legislação educacional na Cidade de São Paulo

Tomando como ponto de partida as legislações no âmbito federal e municipal, situaremos o percurso histórico da Cidade de São Paulo destacando a Educação Infantil, que teve início em 1935, quando foram inaugurados os três primeiros Parques Infantis, vinculados ainda ao Departamento de Cultura, tendo como diretor Mario de Andrade e que atendiam crianças de 3 a 12 anos.

Com o crescimento da cidade, em 1975, os Parques deram lugar às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), ocorrendo também a estruturação da carreira do magistério municipal e a reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SME). As EMEI atendiam crianças na faixa etária de 4 a 6 anos (SÃO PAULO, 2010) e as crianças menores eram assistidas pela Secretaria da Assistência Social (SAS).

Apenas em 2002 as crianças de 0 a 3 anos passaram a fazer parte dos equipamentos da SME, com a finalidade de atender ao disposto na LDBEN (MEC, 1999) visando garantir o atendimento socioeducativo a todas as crianças, e o Decreto nº 40.268 (SÃO PAULO, 2001) que dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino.

Essas Unidades passaram a ser chamadas de Centro de Educação Infantil (CEI) e não mais estariam vinculadas à Secretaria de Assistência Social. O mesmo decreto pontua a questão da organização destas Unidades e a necessidade de garantir a formação pedagógica para os educadores que nela atuam (SÃO PAULO, 2001).

A partir do mesmo período, faz-se necessário atender à legislação e realizar mudanças. As Unidades deveriam cumprir exigências apontadas pela LDBEN (1998) como: formação mínima exigida aos docentes, proposta de trabalho e adequação dos prédios, supervisão e orientação para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento e a ampliação do número de vagas oferecidas (SOUZA, 2012; VALVERDE, 2009).

O Município lança então programas e materiais, iniciando discussão acerca da pedagogia da infância. A partir de 2004 são publicados cadernos de estudos e pesquisa auxiliando assim a formação do profissional da educação.

Em 2006 publica o caderno “Educação Infantil: tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da Cidade de São Paulo”. Este documento traz questionamentos importantes e possibilita pensar na construção do currículo da Cidade que valoriza, como traz em seu título, os tempos,

os espaços, os materiais, as interações, a infância, a cultura e as diferentes linguagens.

Acompanhando o que propõem as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 22/98), o Município de São Paulo publica em 2007 as “Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil”, em que procura traçar diretrizes para articular o trabalho realizado nas diferentes unidades, referindo-se aos CEIs e EMEIs. Este documento trata do trabalho com as diferentes linguagens e, ainda pensando em um formato de atividades planejadas, propõe orientações didáticas e aprendizagens que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil. Sua base se dá a partir dos documentos elaborados pelo MEC até a data da sua publicação. Apesar de apresentar uma proposta pedagógica que parece ter sido compreendida pelos educadores como boas práticas, ainda havia objetivos específicos a serem atingidos, valorizando o processo de construção de conhecimento, porém com olhar pouco produtivo com relação a autonomia, a valorização dos saberes infantis e outros olhares mais minuciosos, com uma ideia escapista da aprendizagem das crianças.

Além dos RCNEI (BRASIL, 1998), foram utilizados as DCNEI (1999) e os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Os documentos parecem caminhar na perspectiva de atribuir ao educador a atuação de forma direta, quando está interagindo com as crianças e de forma indireta, quando organiza os espaços e os contextos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2007).

As famílias são apontadas como participantes e importantes no trabalho com as crianças, mas percebemos que há ainda necessidade de muito diálogo entre todos os envolvidos. As Orientações Curriculares foram utilizadas por quase oito anos, no período da gestão de José Serra (2005-2006) e de Gilberto Kassab (2006-2008 e 2009-2012).

Em 2014 e 2015, com a gestão de Fernando Haddad, novos cadernos são publicados. São três fascículos, chamados de Programa mais Educação São Paulo, que buscam servir de referência para planejar e elaborar o Projeto Político-Pedagógico das escolas, dando subsídios aos horários de estudo e investimentos na formação de professores e às formas de avaliação, considerando as especificidades das faixas etárias.

São publicados ainda os documentos: “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares” (2014), “Indicadores de qualidade na Educação Infantil Paulistana” (2015), “Padrões básicos de qualidade na Educação Infantil Paulistana” (2015), “O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil” (2015) e o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (2015).

Todos os documentos serviram de subsídios para a construção do “Currículo da Cidade” (SÃO PAULO, 2019), decorrido de um importante processo de elaboração, contando com a escuta de diferentes segmentos de profissionais. O documento passou por duas consultas públicas, obtendo a contribuição dos profissionais da rede que puderam ter acesso a ele em suas Unidades Educacionais e dialogar em grupos de estudos e práticas pedagógicas.

A proposta foi a de subsidiar o educador, através de estudos formativos, ajudando-o a se constituir dentro de um processo reflexivo, sem, no entanto, passar receituários ou prescrições, respeitando as diversas realidades, os princípios e concepções desses educadores, envolvendo-os na construção do cotidiano com os bebês e crianças pequenas, visando a construção de um currículo vivo, equitativo e integrador (SÃO PAULO, 2019).

Mesmo com o currículo escrito e publicado, precisamos ainda vencer obstáculos para materializá-lo, ou seja, para que a teoria se revele na prática. Perceber entraves ajuda a buscar maneiras de superá-los, como a crença de que bebês e crianças pequenas não fazem pesquisas e nem produzem cultura, culminando com a necessidade de buscar meios de tornar esse trabalho significativo e de boa qualidade. A precária formação de professores, a pouca valorização do profissional da primeira infância, em especial daquele que trabalha no CEI, que já possui uma jornada de trabalho maior, se comparado aos educadores das EMEIs e menor tempo de formação em serviço, são alguns dos aspectos que necessitam de um olhar mais cuidadoso.

O CEI, que atende à primeira etapa da educação básica, vem, por meio de diferentes ações, tentando ter voz e lutando para chegar ao que se considera educação de boa qualidade. Podemos observar que, diante das legislações trazidas, é evidente a importância que a educação infantil passou a ter em nosso país. No entanto, os desafios também são enormes. Criar condições favoráveis para que as aprendizagens aconteçam demanda a construção de metodologias adequadas e estruturadas, que promovam ambientes adequados e valorizem as agências de

todos os envolvidos no processo, ancoradas em teorias pedagógicas que subsidiem a práxis.

Discutiremos então a questão curricular, com o acompanhamento de práticas que servirão, não de modelos prontos ou de roteiros a ser seguidos, mas que ofereçam subsídios para reflexões e discussões do que podemos considerar uma educação infantil de qualidade dentro da perspectiva de uma pedagogia participativa.

3 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E A BUSCA POR UM CURRÍCULO DA INFÂNCIA

Considerar a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como espaço de aprendizagem e desenvolvimento implica refletir sobre a construção de um currículo que dialogue com as culturas da infância, ampliando as leituras de mundo das crianças.

Quando falamos sobre concepção de infância e de educação, compreendemos que ela se dá a partir de processos de construção e se faz necessária a busca de subsídios indicando que criança é essa, o que entendemos por infância, uma vez que a educação passa constantemente por mudanças, acompanhando os processos de transformações históricos, políticos, culturais, sociais, tecnológicos, dentre outros.

O contexto educacional brasileiro foi estruturado basicamente a partir da lógica de produção das fábricas, à luz de modelos europeus. Se as práticas tivessem sido construídas a partir das contribuições do que nossos povos originários valorizavam enquanto educação, que compreende a criança com espaços e tempos definidos de modo diferente dos construídos em sociedades urbanas, talvez as concepções de infância se dessem de outra maneira, uma vez que as influências tendem a ser fortes na construção.

Buscamos definir o que se entende por currículo, antes mesmo de falarmos especificamente da Educação Infantil, e isso já traz muitas discussões, uma vez que não há uma única concepção, e ela vai depender do que se propõe e de como enxergamos os bebês e as crianças. Para tal, traremos brevemente os estudos de Silva (2009) e Lopes e Macedo (2011) sobre as teorias de currículo.

Em seguida, aprofundamos as concepções de currículo, buscando superar uma pedagogia transmissiva, tomando como referência alguns estudos que nos ajudam a pensar no trabalho com bebês dentro de uma perspectiva de pedagogias participativas.

Apresentamos a proposta de Goldschmied e Jackson, as abordagens Pikler, Reggio Emília e a Pedagogia-em-Participação, na busca de nos aproximarmos de teorias que valorizam os bebês como produtores de cultura, destacando tais propostas e como elas dialogam com o Currículo da Cidade de São Paulo, discutindo também o educar indissociável do cuidar. Tais reflexões ajudam-nos a

situar o objeto desta pesquisa, delineando uma concepção de currículo que toma a criança como partícipe. Um currículo que, pautado na consideração da especificidade da criança e em suas potencialidades e linguagens, visa promover a ampliação de experiências e possibilidades de leitura de mundo, havendo espaço à aproximação de conhecimentos do mundo físico e natural, sem que isso signifique assumirmos concepções transmissivas.

3.1 Das teorias de currículo ao Currículo da Educação Infantil

Para Silva (2009), o currículo pode ser delineado a partir de três concepções teóricas: tradicionais, críticas e pós-críticas. No que Silva denomina de teoria tradicional, aproximando-se das ideias de John Franklin Bobbit, era necessário que se pensasse em um modelo de currículo inspirado na teoria da administração científica proposta por Frederick Taylor (1856-1915), que criou um sistema de organização industrial almejando ampliar a produção das fábricas, melhorando a eficiência, com funções determinadas a cada trabalhador. O ensino então seria realizado de maneira mecânica e controlada com vistas a ampliar a eficiência dos processos. Para Silva (2009), à luz de teorias tradicionais:

[...] os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbit, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2009, p. 12)

Bobbit almejava que a escola tivesse o mesmo modelo proposto por Taylor para as fábricas; queria transformar a produção artesanal em produção de massa, melhorando a eficiência. Para isso, buscou pela padronização da produção, impondo regras, trabalho repetitivo e divisão de tarefas no ambiente produtivo – a escola. O currículo era visto como uma instrução mecânica, com conteúdos que seriam ensinados pelo professor e memorizados de forma repetitiva pelos alunos (SILVA, 2009).

Nesse sentido, destaca-se o modo burocrático, centrado na figura do professor, que detinha o saber e que os transmitia aos alunos. Estes, não valorizados em suas especificidades e vistos apenas como repetidores e memorizadores dos conteúdos apresentados. Destaca-se também a divisão de

tarefas no sistema educativo, levando à separação entre planejamento – realizado por especialistas e execução – tarefa dos professores.

O modelo de currículo de Bobbit é reforçado pelos princípios de elaboração curricular propostos por Ralph Tyler (1902-1994). Essas influências serão fortemente marcadas nas elaborações de currículos no Brasil por mais de vinte anos (LOPES; MACEDO, 2011).

No que se refere a questões centrais da teoria de currículo, baseadas na racionalidade tyleriana, Lopes e Macedo (2011) afirmam que essa teoria:

Estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos [...]. Tyler define, assim, uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que, ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25)

Marcas dessa educação permanecem na história da elaboração de currículo e foram trazidas também para o Brasil. É possível identificar traços da estrutura tyleriana atualmente, ainda que documentos e normativas que regulamentam o currículo nos tempos atuais, em geral, destaquem não ser mais essa a melhor maneira de ver o ensino, os estudantes e as aprendizagens, ao menos quando tratamos do currículo da Educação Infantil.

Com diferentes movimentos de lutas e protestos na década de 1960, emergem concepções curriculares que são classificadas por Silva (2009) como teorias críticas, que colocam a educação não apenas como um aceitar sem questionar, mas buscam problematizar a relação escola-sociedade e reconhecem o trabalho pedagógico como não neutro, influenciado por interesses contraditórios que perpassam a sociedade de classes. Entendem que o currículo, por meio de disciplinas e conteúdos, transmite os princípios de uma ideologia dominante, o que acaba propiciando a evasão escolar de crianças das famílias menos favorecidas e a manutenção da desigualdade social, além da reprodução de valores dominantes que interessam à manutenção da sociedade de classes.

Silva (2009) indica obras importantes que marcaram essa época e contribuíram para a elaboração de uma teoria crítica do currículo:

- 1970 – Paulo Freire, A pedagogia do oprimido
- 1970 – Louis Althusser, A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado
- 1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, A Reprodução
- 1971 – Baudelot e Establet, L'ecole capitaliste en France
- 1971 – Basil Bernstein, Class, codes and control, v.I
- 1971 – Michael Young, Knowledge and control: new directions for the sociology of education
- 1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, Schooling in capitalist America
- 1976 – William Pinar e Madeleine Grumet, Toward a poor curriculum
- 1979 – Michael Apple, Ideologia e Currículo (SILVA, 2009, p. 30)

As teorias críticas e seus autores trouxeram reflexões acerca das relações educacionais e sociais. Compreendem que escola e educação são instrumentos de reprodução das desigualdades sociais, reportando assim costumes da cultura dominante. Contudo, o currículo estaria a serviço das classes dominantes, não mais com uma função da ordem dos conteúdos, mas como maneira de conter uma visão crítica da classe dominada que lhes permitisse uma perspectiva libertadora a favor das classes populares, ou seja, um espaço de lutas na esfera social e cultural. Por outro lado, destacam também o papel do professor na busca da consciência de seus alunos, ajudando-os a problematizar, serem críticos e se posicionarem diante dos questionamentos, indicando o potencial transformador da educação.

No Brasil, a figura do educador Paulo Freire (1921-1997) trouxe importantes contribuições a esse processo, reconhecidas também em outros países. Apesar de não ter falado especificamente sobre teorias de currículo, suas críticas à pedagogia tradicional ficaram conhecidas pelo conceito da “educação bancária”, ideia que se refere ao conhecimento sendo transferido de professor para aluno, ato este parecido com o de um depósito bancário (FREIRE, 2011; SILVA, 2009).

Para ele, a educação bancária trabalha com conteúdos compartimentados que são transmitidos de maneira descontextualizada, fora da realidade do educando, que é tratado como se fosse uma tábula rasa, à espera dos conteúdos que seriam nele depositados (FREIRE, 2011; LOPES; MACEDO, 2011).

Para Freire, o contraponto de uma educação bancária seria uma “educação problematizadora”, que se pauta principalmente no conceito do que significa “conhecer” de uma maneira mais dialógica, de modo que todos estão envolvidos no ato do conhecimento, não descartando, mas valorizando os diferentes saberes. Assim, haveria a possibilidade de construção de um conhecimento crítico, no qual o

educando tomaria consciência de seu papel na sociedade enquanto sujeito de decisão, tendo possibilidade de diálogo e humanizando-se nesse processo (FREIRE, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2009).

As contribuições de Freire para a educação brasileira tiveram influência na elaboração de um currículo que não fosse apenas um depósito de conteúdos, ainda que estejamos distantes da construção efetiva de uma educação problematizadora.

As teorias pós-críticas emergiram a partir de um contexto de valorização das diferentes culturas e dos sujeitos, dando espaço para o multiculturalismo, não deixando, pois, de reconhecer que ele também representa “[...] um importante instrumento de luta política” (SILVA, 2009, p. 86).

Para além das teorias críticas que valorizaram as lutas sociais, as teorias pós-críticas buscaram uma visão mais humanista, de multiculturalismo. Nela, nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra, destacando assim a necessidade não apenas de um discurso estruturado, mas de compreender os elementos próprios que diferenciam as pessoas. Através de ações efetivas que busquem atingir os problemas de racismo, sexismo, preconceito, xenofobia, dentre outros, surgem as lutas para combater esses problemas em todos os âmbitos da sociedade, incluindo a educação.

As críticas às teorias tradicionais emergiram do questionamento de não se respeitar o outro na sua individualidade e identidade de etnia e gênero, dentre outras, e reforçar ações preconceituosas estabelecidas na sociedade. Desse modo, à medida que os estudantes conhecessem hábitos e costumes de diversas culturas, poderiam construir relação de mais respeito, tolerância e humanidade, engajar-se na superação de formas de opressão existentes no contexto social.

O multiculturalismo trouxe contribuições para a construção das teorias pós-críticas, segundo Silva (2009):

[...] mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como, nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2009, p. 90)

Está posto, a partir das teorias pós-críticas, que a cultura importa e que as múltiplas culturas não são diferentes em grau de importância. Fundamental que todas sejam respeitadas e tenham espaço no currículo, inclusive, que já não pode mais ser visto como transmissão de conhecimentos, acúmulo de conteúdos, nem tampouco reprodução da classe burguesa, sem compreender todos os agentes desse processo. É, portanto, demanda do currículo pós-crítico, a garantia de sua articulação com a vida dos estudantes dentro e fora da escola, que atuam como cidadãos, sujeitos de direitos e autônomos. Segundo Silva (2009), podemos definir currículo como:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *currículum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2009, p. 150)

Consideramos fundamental compreender o currículo prescrito que passa constantemente por modificações e pretende ser materializado nas escolas, na ação. Os documentos curriculares procuram influenciar nossas escolhas e as maneiras de atuarmos nos contextos educacionais, mesmo que não percebamos tal movimento.

O documento mais atual, em âmbito nacional, orientador da educação da infância, são as DCNEI (2009) que trazem, no artigo 3º a definição de currículo como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009)

Quando o documento destaca que as experiências e os saberes das crianças importam, estamos tratando de um currículo que valoriza a criança como sujeito único, capaz e competente. Uma concepção que traz certas especificidades, próprias da faixa etária, não cabendo aqui um currículo conteudista e tradicional, nem tampouco uma educação bancária.

Podemos compreender a proposta curricular trazida pelas DCNEI (2009) como algo que se aproxima das concepções de um *Currículo Emergente*. Tal

perspectiva vem sendo discutida nos últimos anos por educadores italianos, mais especificamente no norte da Itália, em uma cidade chamada Reggio Emilia, e traz uma proposta de trabalhar não com objetivos e atividades pré-estabelecidas, mas com base em objetivos educacionais gerais que fomentariam possibilidades, hipóteses, podendo acontecer a partir daquela vivência. Um currículo organizado a partir de “objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças” (RINALDI, 1999, p. 113) e consolidado em tempos, espaços, materiais e relações.

Rinaldi (1999) destaca que essa abordagem está mais preocupada em “ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive” (RINALDI, 1999, p. 114).

Consideramos que as DCNEI (2009) se aproximam de um currículo emergente, uma vez que trazem fundamentos que nos ajudam a pensar por esse viés. Vamos destacar alguns que consideramos importantes. Lembramos que esses aspectos serão apenas citados e melhor trabalhados ao longo das próximas seções.

1. Considerar o cuidar e o educar como indissociáveis;
2. Organizar tempos, espaços e materialidades que enriquecem as vivências das crianças;
3. Possibilitar que bebês e crianças desenvolvam sua autonomia e descobertas de maneira segura;
4. Oportunizar espaços de brincadeiras e interações em que os bebês e crianças possam explorar diferentes formas de linguagens e práticas culturais;
5. Considerar o educador como mediador, observador e parceiro nas brincadeiras;
6. Observar as descobertas das crianças e realizar registros que valorizem suas aprendizagens;
7. Possibilitar a participação e o envolvimento das famílias e da comunidade no trabalho.

Se estamos tratando da importância de se valorizar as descobertas de bebês e crianças, na busca de conhecimentos diversos, mesmo sendo bem pequenas, é possível falarmos também de saberes científicos sem, no entanto, pensar em

concepções fragmentadas e hierarquizadas de organização curricular, mas construindo formas integradas de trabalho, considerando uma pedagogia da infância que respeite as particularidades da faixa etária e os direitos de aprender.

Para essa discussão procuramos pensar o currículo com contribuições de pedagogias participativas, que nos orientam a partir de modelos pedagógicos e nos aproximam dos princípios do Currículo da Cidade (2019). Apresentaremos algumas escolhas feitas para, então, compreendermos os caminhos tomados durante a realização da pesquisa empírica e da análise dos dados produzidos.

3.2 Pensar os bebês a partir de pedagogias participativas

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicos de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. (SPODEK; BROWN, 2013, p. 15)

O processo histórico pelo qual o Currículo da Educação Infantil passou e ainda passa no Brasil e na Cidade de São Paulo, indica a emergência de contribuições e concepções de modelos pedagógicos que visam assegurar os direitos das crianças e das famílias à educação, à equidade de oportunidades, de desenvolvimento e aprendizagem e à qualidade no atendimento.

Por defendermos que o trabalho com bebês e crianças não pode e não deve seguir uma lógica de educação tradicional e conteudista, escolhemos uma aproximação com as propostas trazidas pelas pedagogias participativas.

A sustentação das pedagogias participativas se dá em modelos curriculares propostos por John Dewey (1859-1952) nos Estados Unidos, Célestin Freinet (1866-1966) na França, Maria Montessori (1870-1952) na Itália, Paulo Freire (1921-1997) no Brasil, Sérgio Niza (1940) em Portugal, entre outros teóricos também de outras áreas, como Jean Piaget (1896-1980) biólogo e psicólogo, Lev Vygotsky (1896-1934) psicólogo, Jerome Bruner (1915-2016) psicólogo, referências importantes no processo de desconstrução de uma pedagogia transmissiva, pedagogia esta que dialoga com a concepção bancária criticada por Freire (2011) e, em termos curriculares, com as concepções de teorias tradicionais. Todos esses teóricos pensaram a criança como ativa, competente e respeitada em seus direitos de participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Formosinho (2018), destaca que a ausência de clareza acerca de uma pedagogia nos direciona a caminhos que tendem para um processo de regressão, que busca a uniformidade curricular, ou seja, todos fazendo tudo do mesmo jeito, como trata a educação transmissiva; esta visa à reprodução de atividades, na qual o professor precisa dar conta de inúmeras fichas para preencher, e a criança, desvalorizada, não é vista como produtora, minimizando assim suas aprendizagens.

A incursão neste modo tradicional de fazer pedagogia da infância não significa um encerramento híper crítico na desconstrução da pedagogia do passado mas a consciência de que ela resiste e persiste e que portanto a construção de entendimentos e modos pedagógicos diferentes, de gramáticas pedagógicas participativas, precisa de se situar perante aquilo que rejeita e articular aquilo que propõe. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p.134)

As propostas das pedagogias participativas possuem uma gramática própria, termo cunhado por Oliveira-Formosinho (2007). Esse termo, que se operacionaliza a partir de um modelo pedagógico, que tem um referencial teórico e ajuda a pensar “antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” de modo a se concretizar na práxis pedagógica. Destaca também o modelo pedagógico como sendo “[...] um sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29)

Há que se pensar em gramática pedagógica que se estabeleça em um contexto praxeológico, de maneira a não cair em modelos que podem ser barreiras, ou, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2007), que sejam “muros”. E identifica esses muros em alguns modelos pedagógicos apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Demonstrativo dos modelos pedagógicos considerados muros

Modelo	Hipervaloriza	A apropriação do modelo valoriza
Militantismo	Crenças e pertencças	Defender o modelo no meio profissional
Clubismo		Pertencer a um movimento, participar de reuniões e rituais
Discursivismo	Teorias	Reprodução do discurso
Teoricismo		O estudo e a pesquisa das teorias o fundamentam
Didatismo	Práticas	Uso de receitas didáticas geradas e praticadas pela maioria dos membros
Ritualismo		Prática fervorosa dos rituais didáticos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Oliveira-Formosinho (2007).



Já os modelos pedagógicos que são janelas sugerem um contexto de ação e de reflexão-sobre-a-ação, possibilitando reconstrução individual e coletiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Partindo então de modelos considerados como janela, é necessário haver uma ruptura da pedagogia transmissiva, bem como o respeito à complexidade de conhecimentos que estão ancorados nas pedagogias participativas. Tal concepção retira a linearidade na questão das aprendizagens, apontado pelas pedagogias transmissivas. Nele é permitido que todos possam ensinar e aprender, percebendo as descobertas que podem ser feitas dentro dos diferentes contextos. A causa da transformação é o professor observando as descobertas das crianças e intervindo. Há então uma circularidade, onde todos aprendem e todos ensinam.

É necessário analisar e deixar claro alguns aspectos importantes nos modos de fazer pedagogia, a fim de assumir uma gramática pedagógica coerente e responsável: objetivos das propostas, visão de criança e de professor, processo de ensino-aprendizagem e espaço para essas aprendizagens, tempos, atividades e projetos desenvolvidos e aprendizagens documentadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Desse modo, pensar as pedagogias participativas é voltar o olhar para cada uma delas, para a forma como abordam o trabalho com bebês e crianças bem pequenas, e refletir sobre identificar os princípios, as teorias, sua fundamentação, buscando com isso a *práxis*, pois são modos de pensar o fazer, considerando os elementos diferentes com as condições que se tem.

A Resolução nº 05/2009 (MEC, 2009) traz em seu artigo 8º:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Na perspectiva de se respeitar a legislação vigente, e tendo como base um Currículo para a Educação Infantil, as pedagogias participativas nos ajudarão a estabelecer um diálogo e buscarmos, não a cópia ou reprodução de pedagogias, mas percebermos a filosofia subjacente às concepções para uma ação educativa,

que assegure os aspectos considerados essenciais para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

3.2.1 A proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson

Elinor Goldschmied nasceu na Inglaterra em 1910 e tornou-se educadora da infância no *Froebel Institute de Roehampton*. Atuando como consultora no Reino Unido, Itália e Escócia, no pós 2ª Guerra Mundial, teve Sonia Jackson como companheira nos estudos e pesquisas com as crianças de 0 a 3 anos e trouxe para seu trabalho com bebês uma preocupação para além da educação, perpassando as esferas políticas e sociais. Analisando tais valores da proposta de Goldschmied, Araújo (2018) afirma:

É muito relevante que as educadoras de infância estejam cientes deste impacto que a política educativa detém nas suas realidades concretas de trabalho, sendo que esta consciência deveria ser fomentada desde a sua formação inicial enquanto profissionais da educação. (ARAÚJO, 2018, p. 143)

A proposta de Goldschmied apresenta princípios e valores destacados em relação às temáticas política e prática, liberdade e estrutura, o jogo, os cuidados e a educação, as relações, a participação da família e o combate à discriminação, que abordaremos brevemente a seguir, a partir dos apontamentos de Araújo (2018) e Goldschmied e Jackson (2006).

Política e prática: identifica o forte impacto que as políticas públicas têm no atendimento às crianças pequenas e destaca que educadores da infância precisam ter esse comprometimento e conhecimento da realidade, considerando o impacto que as políticas educativas exercem no cotidiano.

Liberdade e estrutura: parte do trabalho do educador está em procurar maneiras de ajudar a criança a ser feliz. Porém essa felicidade não está relacionada a uma liberdade sem limites ou formas de coagir a criança, mas nas intencionalidades pedagógicas, na organização dos espaços e nas interações que fazem com bebês e crianças.

Importância do jogo: fonte de prazer e aprendizagem, é instrumento que possibilita ampliar as oportunidades lúdicas, as aprendizagens, e tornar as experiências mais agradáveis.

Cuidados e educação: a discussão sobre o cuidar e o educar ainda se faz presente em muitos lugares. Em instituições em que crianças de 0 a 3 anos são atendidas em escolas de educação infantil, exige-se a formação pedagógica do educador, defendida por Goldschmied, afirmando a necessidade de se compreender a importância educativa dessa etapa com vistas a ampliar a qualidade no trabalho com bebês e crianças pequenas.

Importância das relações: as relações entre adulto e bebês devem ter como condições a continuidade e a constância, ou seja, é preciso um contato e uma comunicação frequentes entre eles e um respeito aos tempos dos bebês. As experiências dos bebês devem promover qualidades como “curiosidade, criatividade, concentração e persistência” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 27).

Pais e filhos: o envolvimento dos pais nas atividades é considerado essencial para o bem-estar dos bebês. O respeito às diferentes maneiras de se promover a interação é um fator que deve ser valorizado na abordagem.

Combate à discriminação: as escolas devem trabalhar para combater qualquer tipo de discriminação, e não podem de forma alguma assumir uma postura neutra, garantindo assim sua função educativa.

Na abordagem de Goldschmied e Jackson (2006), os princípios vão contra atividades centradas no adulto, planejadas pelo adulto, em que a criança segue o proposto através de movimentos dirigidos e controlados. Por outro lado, a ideia não é promover propostas de atividades aleatórias que evidenciam o não planejamento e a liberdade sem limites.

Trata-se de valorizar os direitos da criança, que consiste em um brincar com qualidade, com atividades prazerosas, não só para as crianças como também para o adulto, planejar e organizar cuidadosamente os ambientes, agindo como um facilitador e não como controlador. A intenção é garantir às crianças o direito de serem respeitadas, escutadas e levadas a sério para que, posteriormente, ao crescerem, possam elas mesmas exercer esses direitos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

3.2.1.1 O educador

O educador assume papéis importantes, mesmo não sendo mais o da centralidade, como em uma educação transmissiva, mas os papéis que possui são

tão importantes quanto a atuação dos bebês no processo. É importante que se valorizem as ações, fundamentais para a atuação dos bebês.

Os papéis são distintos, segundo Goldschmied e Jackson (2006), porém se inter-relacionam. O papel de *organizador*, em que o educador é responsável pelo uso do espaço, pela adequação do mobiliário, por manter o ambiente ventilado, aconchegante, com objetos limpos e em bom estado. Também é o responsável pela administração do tempo das atividades, pensando na organização do espaço para a brincadeira (antes), o momento da brincadeira em si (durante), e a organização dos materiais após a brincadeira (depois), não deixando de prever as necessidades essenciais dos bebês e certos imprevistos que podem vir a acontecer (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

O segundo papel, de *facilitador*, implica dar suporte às brincadeiras dos bebês, organizando o tempo, os materiais e o espaço, possibilitando a livre criação do brincar pelos pequenos. O papel do educador não é o de supervisionar, mas de dar o suporte necessário para o bebê brincar em segurança e de forma saudável, proporcionando sentimentos de conforto e segurança (ARAÚJO, 2018).

O terceiro papel é o de *iniciador*. Enfatiza-se a ideia dos bebês organizados em pequenos grupos. Sendo assim, o adulto fica responsável por uma ação mais direta, comandando a atividade, não como o centro das atenções, mas encorajando aqueles que precisam de um auxílio, em reforço permanente, acompanhando e incentivando as descobertas.

No caso de haver mais de um educador, indica-se que sejam feitas parcerias que se completem, dividindo as responsabilidades e estabelecendo os três papéis de forma consciente, de acordo com suas preferências e seu modo de trabalhar (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; ARAÚJO; 2018).

3.2.1.2 A organização do ambiente

Na perspectiva de Goldschmied e Jackson (2006), a maneira como o educador da infância vê a organização do ambiente físico revela qual seu papel no desenvolvimento das crianças. O ambiente precisa propiciar o conforto de um lar e a praticidade de uma sala de aula, a partir de um ambiente arejado, bem iluminado e que traga bem-estar, tanto para o adulto quanto para o bebê.

Para Goldschmied e Jackson (2006):

Criar um ambiente visual satisfatório não é uma tarefa que se faz uma só vez para sempre, mas algo que precisa acontecer de forma contínua. Da mesma forma que, em nossos lares, fazemos constantemente pequenos ajustes e melhorias, mudando quadros de um aposento para o outro, mudando uma luminária ou uma planta, uma creche parecerá convidativa e bem-cuidada somente se o mesmo tipo de processo acontecer. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 35)

Por considerar que o espaço também é um educador, faz-se necessário um olhar atento a ele, buscando permitir que as crianças possam circular livremente, contemplando os espaços, as paredes, as decorações, observando a quantidade de informações a elas oferecidas. Propõe-se que os bebês possam circular livremente, e que experimentem “*cantos acolhedores e tranquilos*” (ARAÚJO, 2018, p.145).

Outra questão importante é a atenção aos materiais, que precisam ser frequentemente verificados, cuidados, conservados, limpos e adequados às necessidades dos bebês (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; ARAÚJO, 2018).

3.2.1.3 As relações com a família

O atendimento e a valorização das relações com as famílias é algo essencial e se considera que, quanto maior a participação, maior também será a sensação de bem-estar e confiança que os pais terão pela creche. Construir relações se traduz em um adulto mais seguro, e, conseqüentemente, uma criança mais tranquila.

Goldschmied e Jackson (2006) alertam para o cuidado que é preciso ter quanto ao envolvimento e a participação dos pais, no sentido de não transformar em atendimento de serviço social. O que realmente importa, para as autoras, é que os pais conheçam mais a fundo como lidar com seus filhos, e assim mudem comportamentos, melhorando suas habilidades enquanto pais ou responsáveis.

O modelo que preferimos enfatiza a importância das relações de trabalho com os pais, no interesse do bem-estar da criança, mas reconhece totalmente a primazia da família no mundo da criança. O objetivo é alcançar continuidade e consistência para a criança, de forma que o importante é assegurar que a comunicação e a compreensão oferecidas sejam as melhores possíveis entre as educadoras infantis e aqueles que afinal irão cuidar da criança a maior parte do tempo (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 29)

Fortalecer os vínculos entre famílias e educadores é o melhor caminho para criar um envolvimento. Desse modo, a proposta orienta que se estabeleçam limites e normas, que com o tempo podem sofrer alterações, diante das circunstâncias e da própria dinâmica que são específicas de cada turma. Possibilitar que os pais tenham espaço para se comunicar, dar sugestões, ajudar, caso desejem, e, se houver possibilidade, pensar na existência de uma sala para que eles se reúnam sempre que necessário, ou para organizar algum evento (ARAÚJO, 2018).

Podemos considerar a proposta de Goldschmied e Jackson como uma abordagem que valoriza o desenvolvimento da autonomia dos bebês, colabora com as relações de respeito mútuo entre todos os participantes da Educação da Infância e as interações com a família.

3.2.2 Abordagem Pikler

As experiências da médica húngara Emmi Pikler (1902-1984) trouxeram contribuições significativas na área da educação de crianças de 0 a 3 anos. O Instituto da rua Lóczy foi fundado em 1946 na cidade de Budapeste. Em 1986 recebeu o seu nome em homenagem ao reconhecimento do trabalho realizado. Foi criado para abrigar as crianças órfãs, separadas de seus pais na Segunda Guerra Mundial. O objetivo era acolher de maneira cuidadosa os bebês e as crianças em um ambiente coletivo.

Sua pesquisa se deu a partir de observação e registros minuciosos sobre o desenvolvimento de bebês de 0 a 3 anos e possibilitou que se desenvolvesse um trabalho visto hoje como de excelente qualidade, porém na época considerado pelos órgãos oficiais como um centro experimental sem muita credibilidade e que não teria muito tempo de funcionamento (FALK, 2011).

Por ser uma concepção que trata do desenvolvimento humano, apresenta uma atitude de escuta dos bebês, com um ambiente que possibilita o desenvolvimento pleno das capacidades motoras e uma relação segura, tanto nas interações quanto nas relações afetivas entre o educador e o bebê. Nas explorações motoras é valorizado o movimento livre, apreciando aquilo que o bebê consegue fazer e não o contrário (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011).

A abordagem, estudada a partir de observações, destacou alguns aspectos essenciais, como, por exemplo, a necessidade de respeitar e valorizar quem esse

bebê é. Quando se coloca que ele não rola, não engatinha, não anda, a ideia que se tem é de que o bebê ainda não é. O bebê exercita inúmeras habilidades; ele não está preocupado em conquistar novas etapas; ele vive. Segundo Tardos e Szantofeder (2011), a criança, para Lóczy, é percebida como:

Ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia. As condições que a rodeiam, no sentido amplo do termo, determinam as possibilidades de realizar essas experiências (TARDOS; SZANTOFEDER, 2011, p. 41).

O sério trabalho e a maneira como os bebês são vistos conferem a abordagem Pikler um olhar respeitoso no qual a criança é tratada como um ser completo, dentro das suas competências, ao mesmo tempo que é uma pessoa em desenvolvimento constante. Em cada fase da vida há uma necessidade diferente com mudanças das funções do desenvolvimento (FALK, 2010).

Um dos alicerces que a abordagem tem como princípio é a garantia do cuidado. Falk (2010) destaca as necessidades essenciais da criança como fundamentos necessários à instituição. Aponta como princípios: 1. A segurança afetiva; 2. Cada criança tomar consciência de si mesma; 3. Relação entre adulto e bebê.

Quando falamos da segurança afetiva, acredita-se que as relações interpessoais estáveis entre as crianças e os adultos promovem uma relação afetiva segura, que respeita o ritmo individual nas atividades livres. O brincar livre pressupõe a ação do adulto de maneira indireta. Isso não significa que a criança está abandonada em sua atividade; ao contrário, o adulto que está sempre por perto, mesmo sem intervir, estabelece a escuta, a conexão através de olhares, acompanhando ações e movimentos do bebê, que percebe estar em companhia.

No desenvolvimento da consciência de si mesmo, o bebê constrói uma autoimagem positiva, possibilitando que se situe no entorno, no espaço e no tempo e em diferentes contextos.

Falk (2010) destaca:

[...] o sentimento de continuidade de existência tem papel fundamental ("eu sou eu; tudo aquilo que vivi; eu, a quem aconteceu tais e tais coisas; eu, ao lado de quem vive tais e tais pessoas; eu, de quem se conta isto e aquilo de quando eu era bebê, ou de quando eu

serei maior”) além da auto imagem que as pessoas com as quais convive têm dela e o papel que lhe é atribuído. (FALK, 2010, p. 28)

O trabalho, desenvolvido em orfanato, tem um aspecto relevante e importante a ser destacado, considerando a existência de variações presentes na vida dos bebês, que ora estão com uma pessoa, ora com outra, o que modifica a maneira de ofertar a comida, de tocá-la para brincar ou para trocar uma fralda. A falta de continuidade é um aspecto que não dá condição estável de desenvolvimento aos bebês, pois tudo muda a cada elo quebrado. As relações são diferentes entre as pessoas e não há como manter as relações individuais.

Na relação entre adulto e bebê, a importância de uma pessoa de referência possibilita transmitir a sensação de segurança afetiva. Essa é uma das apostas que busca a qualidade dos relacionamentos entre a criança e o adulto. Caso não haja essa segurança, é possível que a criança se torne instável psiquicamente, prejudicando seu desenvolvimento. Considerando o valor das relações, busca-se através do brincar livre o desenvolvimento da autonomia, respeitando as próprias iniciativas do bebê.

3.2.2.1 O educador

O papel do educador tem muita importância no trabalho com os bebês. É preciso tomar cuidado com as atividades da rotina, pois temos a tendência de fazer desta um conjunto de ações que acabam se tornando mecânicas, até mesmo devido à quantidade de vezes que fazemos as mesmas coisas.

Trocar fraldas, alimentar, tirar e colocar do berço, ou da cadeira de alimentação, vestir ou servir a comida, acabam se tornando tarefas mecânicas, ou seja, vão se criando estratégias para realizar tais atividades de forma mais ágil. Isto se torna prejudicial e dificulta o processo de aproximação e conexão entre o bebê e o adulto. Os movimentos acabam por se tornar mais bruscos, mais duros e desagradáveis, estabelecendo assim outras formas de relação, excluindo a troca de olhares, por exemplo. (TARDOS, 2010)

O cuidar precisa ser pensado de modo a atender à criança nas suas necessidades e de forma respeitosa. Segurar o bebê sem que lhe cause desconforto, dar-lhe de comer buscando adequar a posição, mantendo o contato

visual, estabelecer uma conversa na hora da troca, fazendo desse momento algo a mais do que apenas o momento da higiene, são indicativos de que o olhar do educador para as atividades da rotina podem ser mais do que apenas atos repetitivos, e sim, um momento de rever seus comportamentos, atentando-se aos movimentos, aos olhares, às ações do toque, que são formas de estabelecer uma comunicação.

A orientação é ter um adulto de referência que possa ajudar os bebês a buscar um relacionamento estável, de trocas reais e de tomada de consciência de si. O adulto oferecerá ao bebê a segurança afetiva e a possibilidade de socializar-se de uma maneira tranquila.

Um aspecto importante é que o educador tenha consciência do seu papel e que não o confunda com a maternidade. O trabalho não pode ser objeto de “emoções imprudentes e incontroladas” (FALK, 2010, p. 32). Como educador, precisa promover o bem-estar dos bebês, procurando condições para que se desenvolvam, e buscar, por meio de estudos e percepções da rotina, fazer possíveis ajustes para um melhor atendimento.

Ao estimular o bebê em uma atividade, esta será feita de maneira indireta, ou seja, o educador não irá agir sobre ela, mas sobre o ambiente, criando condições para um desenvolvimento equilibrado nos aspectos emocional, afetivo, psicomotor e cognitivo. Segundo Falk (2011), o educador precisa pensar:

1. No ambiente, propondo riqueza de materiais e diversidade que possibilitem a exploração e a experimentação de acordo com a etapa do desenvolvimento.
2. No respeito ao ritmo das aquisições motoras, de modo que não coloque as crianças em risco, oferecendo um ambiente seguro e adequado a sua capacidade de desenvolvimento.
3. Na busca de uma linguagem rica durante as comunicações gestuais e verbais, situando o bebê de forma adequada aos acontecimentos e tomando consciência de si e do seu entorno.

Transmitir sensação de segurança ajudará o bebê a aproveitar os momentos de atividade livre e autônoma com tranquilidade. Enquanto recebe a atenção, também estará feliz com o momento vivido.

A atividade de movimento livre permite que o bebê crie suas próprias aprendizagens, sem que elas sejam modificadas pelo adulto, e isso possibilita que aprenda de maneira independente. Com relação à independência, Falk (2011) destaca:

Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes. A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança. (FALK, 2011, p. 35)

A relação de respeito e confiança é a base que se propõe estabelecer entre o adulto e o bebê. Quando o educador percebe alguma ação voluntária, precisa perceber de que maneira sua ação indireta irá permitir que ele siga seu curso de acordo com aquilo que deseja buscar. A liberdade de movimentos, suas formas de expressão, o ambiente lhe oferecendo meios de conseguir o que deseja, ajudará que se desenvolva e tenha uma vida ativa e satisfatória (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011).

3.2.2.2 A organização do ambiente

Para a abordagem Pikler, os espaços precisam atender às necessidades dos bebês e das crianças. Estudos possuem base científica, apontando que os atos desejados e executados ativamente pelos bebês possuem resultados mais enriquecedores do ponto de vista do desenvolvimento, do que atos de imposição e sofrimento (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011).

Compreender um ambiente que enxerga os bebês como potentes, que tem capacidades e se desenvolvem, é pensar em oferecer-lhes lugares nos quais são percebidos e respeitados.

Permitir que o bebê atue de forma autônoma requer um ambiente pensado para tal finalidade, percebendo a criança como:

[...] ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia. As condições que a rodeiam, no sentido amplo do termo, determinam as

possibilidades de realizar essas experiências. (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 41)

A partir de um ambiente seguro e favorável às explorações, o bebê pode fazer o seu “trabalho”, ou seja, poderá conquistar em seu tempo novas posturas, uma vez que, além da segurança, também se sente confiante e competente. O estímulo do bebê vem do ambiente, e não do adulto, que tem a responsabilidade de prepará-lo, baseado nas necessidades dos bebês que, de acordo com a faixa etária, necessitam de desafios diferentes. Sentindo-se seguro, é possível ver o bebê repetir movimentos por diversas vezes, demonstrando que lhe despertaram a curiosidade (FALK, 2010).

A relação da abordagem com o cuidado é de extrema importância, bem como se percebe a intencionalidade em assegurar um desenvolvimento global. Diante disso, verificou-se a necessidade de levar aos bebês atividades dirigidas. A proposta de atividade dirigida, no sentido de um “[...] tempo durante o qual se mostra, ou se apresenta, ou se ensina alguma coisa para as crianças”, pode parecer estranha quando se trata da abordagem Pikler. (TARDOS, 2010, p. 70). O que se pretende é garantir que as crianças tenham estímulos e que ampliem seu campo de conhecimento.

Justifica-se que os bebês e crianças, por estarem abrigadas em instituições, tendem a não passar por algumas experiências, como conhecer lugares diferentes, utilizar-se de objetos do cotidiano. As possibilidades são menores de pegar certos objetos e experimentá-los. Para que construam o pensamento abstrato precisam ter vivenciado algumas experiências concretas, uma vez que, de acordo com a abordagem, as aquisições são construídas a partir dos objetos e das experiências práticas.

Dehelán, Szredi e Tardos (2011) discutem sobre os estudos feitos com bebês de 18 a 20 meses em atividades dirigidas e, partir desse estudo, demonstram que a atividade:

Pode ser dirigida de maneira que não tenha a sensação de ser mandada nem dominada e possa estar de acordo com as decisões que a implicam ou possa aceitá-las de bom grado se em relação a ela, adota-se uma atitude pedagógica positiva baseada na confiança. (DEHELÁN; SZREDI; TARDOS, 2011, p. 72)

As experiências vividas pelas crianças são oportunidades para que aprendam, porém vão contra a ideia de todas aprendendo ao mesmo tempo e do mesmo jeito. Valoriza-se a oferta de possibilidades de construção das experiências.

Participar de uma experiência ou de outra coisa que deseja, e pelo tempo que sentir vontade, é uma possibilidade de agir do seu modo, sem, no entanto, desrespeitar regras sociais. O controle muitas vezes está na cabeça do adulto, que deseja obter resultados imediatos e concretos das atividades que propõe. “É por isso que gostam de dar diretrizes, passo a passo” (TARDOS, 2010, p. 78). Essa é uma uniformidade necessária apenas aos olhos do adulto.

Estar disponível aos bebês, aguardar a melhor maneira de intervir, respeitando as iniciativas, esperar suas tentativas e incentivá-las, não exigir controle sobre suas ações, são maneiras de estar próximo e de ajudá-los a crescer.

3.2.3 Abordagem Reggio Emília

Reggio Emília, uma cidade localizada ao Norte da Itália, apresenta concepções à frente de seu tempo, comparada a outras localidades, no trabalho de educação na infância, quando questiona diferentes aspectos do que se compreendia por escola, ensino, entre outros fatores.

Tal abordagem surge pós Segunda Guerra Mundial, com o desejo das pessoas da comunidade de construir uma escola para crianças pequenas. O início se dá em Villa Cella, próximo da cidade de Reggio Emília. Parte daí o esforço dos pais em investir em escolas, e isso começa a dar resultados.

Loris Malaguzzi, que desde o início esteve na batalha, defendendo os direitos das crianças e da infância, foi forte influência nas reivindicações realizadas e, durante as décadas seguintes, sob muita luta e dificuldades de diferentes tipos, vai ajudando as escolas a conquistarem seu espaço na política e na sociedade.

Em 1971 é garantido por lei o direito às creches, e, com isso, “[...] a experiência educativa de Reggio Emília torna-se visível, instituindo-se a pedagogia das relações, a pedagogia da escuta, a pedagogia das diferenças” (FARIA, 2007, p. 280).

Em Reggio, a escola tem um importante papel. É um espaço de ética e política. Ética como construção de valores, de respeito, de amizade, de diálogo, solidariedade. Política, na luta por um movimento social de valorização da infância e

de uma prática democrática, que considera a criança com suas potencialidades, com seu direito de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã (RINALDI, 2012).

Malaguzzi (1999), afirma:

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos em uma escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida. (MALAGUZZI, 1999, p. 72)

A educação nas creches, que atende a crianças de zero a três anos, é considerada, além de um direito, uma responsabilidade da comunidade. No sistema, crianças, educadores, trabalhadores da creche, famílias e comunidade, interagem e aprendem juntos. Utilizam-se muito da participação, um dos princípios da filosofia educacional (LINO, 2018).

A construção das concepções das escolas de Reggio não se fez do dia para a noite. Recebeu contribuições de pesquisadores de diversos campos, como da Psicologia, Biologia, Filosofia, Sociologia, da Pedagogia, dentre outros. Entretanto, Malaguzzi afirma que educação não se faz apenas com literatura; ela precisa ser política, abordando esforços para promover “[...] mudanças sociais e transformações na economia, na ciência, na arte e nos relacionamentos e costumes humanos” (MALAGUZZI, 1999, p. 71). O sistema age sobre as pessoas que fazem a leitura de mundo a partir das suas vivências e as crianças fazem parte disso também.

A apropriação do conhecimento não se dá de forma linear, mas percorre diferentes caminhos, que são descobertos a cada dia, diferentemente de um princípio determinista e determinado. Para Rinaldi (2012), há que se questionar as ideias sobre o conhecimento, bem como a noção de planejamento.

Não somente devemos manter um permanente questionamento acerca da disciplinaridade, deixando sempre aberta a questão do que é uma disciplina e do que é a matéria da escola, como também devemos nos perguntar por que temos conceitualizado e organizado um conhecimento de determinada maneira. (RINALDI; 2012, p. 29)

Malaguzzi (1999) traz uma reflexão importante com relação ao currículo, uma vez que ele não é prisioneiro de um modelo de ensino.

É verdade que não temos planejamento ou currículo. Não é verdade que nos baseamos na improvisação, que é uma habilidade invejável. Não confiamos no acaso, também porque estamos convencidos de que aquilo que ainda não conhecemos pode, até certo ponto, ser previsto. O que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar **menos com certezas e mais com incertezas e inovações**. (MALAGUZZI, 1999, p. 101, grifos nossos)

A abordagem tem princípios teóricos que buscam uma ligação e uma conexão com os problemas objetivos do trabalho diário, na prática. É um desafio não deixar que essa relação se rompa. Faz-se necessário buscar um núcleo sólido, “[...] que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa” (MALAGUZZI, 1999, p. 97) e que mantém as figuras da criança, do professor, da família, da comunidade como uma sociedade conectada e ativa, crescendo juntos, tanto no aspecto social quanto no individual. Tais princípios básicos são os que regem a abordagem.

O ponto principal que podemos destacar é a imagem de criança. Ela é vista como competente, ativa, curiosa, com potencialidades e desejo de compreender o mundo que a rodeia, interagindo e se relacionando com o ambiente, com os materiais, com os objetos, com as pessoas, construindo aprendizagens e seu desenvolvimento.

A comunicação também é outro ponto essencial de Reggio. A criança possui diferentes formas de linguagem que favorecem a comunicação. As cem linguagens, defendidas por Malaguzzi (1999), destacam que a criança tem “[...] cem inteligências, cem formas de comunicar, e de se expressar, cem formas de criar e atribuir significados, cem formas de construir conhecimentos” (LINO; 2018, p. 98). A escola tem o importante papel de contribuir para que as crianças possam desenvolver todas as suas potencialidades.

3.2.3.1 O educador

O papel do educador tem uma complexidade, tal qual vemos na abordagem de Reggio. Importante destacar alguns dos diversos aspectos de uma profissão que precisa estar em constante processo de formação, aprendendo em serviço, transformando suas experiências, mudando pensamentos, fazendo reflexões para, assim, criar outros pensamentos e novas ações. Por conceber a complexidade de

ser educador de Reggio, Malaguzzi (1999) destaca que seus olhares devem estar voltados a:

1. Ter a possibilidade de fazer previsões, de experimentar as coisas e interpretá-las;
2. Aprender a interpretar os processos contínuos vividos pelas crianças, que são mais importantes do que uma avaliação de resultados;
3. Compreender as crianças como produtoras, com condições de aprender muitas coisas por si mesmas, sem ser necessário esperar o adulto para ensiná-las;
4. Reconhecer seu importante papel diante das crianças, dando-lhes exemplos por meio de suas ações;
5. Ingressar na organização de tempo da criança, que não é o mesmo do adulto;
6. Evitar julgamentos rápidos e buscar se aprofundar nas vivências das crianças, estabelecendo relações produtivas, amistosas e animadoras;
7. Exercitar a escuta, essencial ao trabalho;
8. Respeitar as investigações das crianças, percebendo e valorizando todo o seu empenho, por mais simples que pareçam ser;
9. Ter consciência que a teoria, os princípios e valores, não estão descolados da prática, e que crescer profissionalmente faz parte do esforço individual e das discussões com outros colegas, pais e especialistas;
10. Favorecer a investigação e a pesquisa das crianças, provocando o interesse e a busca por novos conhecimentos.

A escola da infância é um lugar de aprendizado não só para a criança, como também para o educador. Nesse sentido, cabe a utilização da palavra italiana “*progettazione*”, termo bastante complexo, que não encontra nenhuma palavra em português para traduzir seu significado, sendo, desse modo, utilizado o termo na sua escrita original, que não pode ser confundido com planejamento. Rinaldi (2012) define:

Em italiano, o verbo *progettare* tem uma variedade de significados: inventar, planejar, elaborar, projetar [...]. O emprego da forma substantiva *progettazione* (...) é utilizada, em Reggio, em oposição a *programmazione*, que implica currículos, programas, estágios e outros aspectos pré-definidos (RINALDI, 2012, p. 12).

Em Reggio, o termo *progettazione* é utilizado para representar uma abordagem mais global, flexível, que garante às crianças a liberdade e a oportunidade de projetar, de explorar, de perguntar, examinar. Se não lhe forem possibilitadas todas essas investigações, nada fará sentido e nem terá significado. No caso do educador, se uma criança não vê significado no que está aprendendo, para ele também não faz sentido algum. Essa significação precisa estar presente e ser compartilhada por adultos e crianças.

A criança e o professor se tornam protagonistas, na sua completude (FARIA, 2007). Não há como mensurar um planejamento feito pelo educador e executado pelas crianças. O educador possui um importante papel no trabalho de Reggio, porém no sentido de acompanhar, observar, documentar e respeitar as potencialidades das crianças, além de organizar tempos e espaços para a exploração.

3.2.3.2 A organização do ambiente

Em Reggio, a organização faz parte da identidade da escola, onde estão registradas ideias, valores, atitudes e patrimônio cultural de toda a equipe. É responsável pela qualidade das comunicações, das relações internas e faz parte do projeto educativo, que possibilita à criança conhecer o mundo em que vive.

As salas são organizadas por áreas, de modo a facilitar um sistema de colaboração, cooperação, escuta e relações (LINO, 2013; FILIPPINI, 2014). Para isso, são utilizadas divisórias baixas, permitindo que, estando em um espaço, seja possível ver todos os outros, bem como as possibilidades de exploração que os outros ambientes oferecem. Os materiais disponíveis favorecem as explorações motoras, a utilização de jogos e materiais de construção. Existem espaços para o jogo simbólico, para escutar uma música, ler ou ouvir uma história, que pode ser contada por um adulto ou por outra criança (LINO, 2013).

Nas escolas, há um espaço chamado *piazza* no qual as crianças se reúnem para fazer atividades em comum. Em outro espaço, chamado *atelier*, são realizadas

atividades desenvolvidas nos projetos. Isso permite que todos da escola possam se envolver em atividades coletivas, não deixando de valorizar as pesquisas individuais, ou mesmo em pequenos grupos. Há também espaços externos destinados a explorações da natureza, cultivo de plantas e horta, explorações com água, construção de uma escultura, aproveitando os espaços para explorações motoras: subir, escalar, escorregar, ultrapassar obstáculos etc. (LINO; 2018).

Rinaldi (2012) comenta as experiências de Reggio Emilia, cuja proposta educacional para a infância valoriza uma estreita relação entre a arquitetura dos espaços e da pedagogia, destacando:

Projetar uma escola significa, essencialmente, criar um espaço de vida e de futuro. Isso requer pesquisa conjunta de pedagogia, arquitetura, sociologia, antropologia, disciplinas e campos de conhecimento que são convocados a expressar as próprias epistemologias e a comparar linguagens e sistemas simbólicos, com um novo tipo de liberdade, nascido do desejo de diálogo e de troca de ideias. (RINALDI, 2012, p. 150)

O ambiente das escolas de Reggio é um contexto no qual acontecem as aprendizagens. É organizado pensando em promover o bem-estar, facilitando o acesso a materiais e objetos que refletem a cultura da comunidade e que configuram um convite à brincadeira, às interações, à fantasia, à pesquisa, à arte.

Os ateliês e as salas de aula são espaços que seduzem e favorecem a criação e o envolvimento das crianças. A arte é contemplada como proposta de pesquisa, possibilitando o “[...] desenvolvimento da capacidade de interpretação e representação das ideias e pensamentos, da imaginação e criatividade” (LINO; 2018, p. 100).

3.2.3.3 As relações com a família

As escolas de Reggio, como já mencionado, emergem de um projeto educativo de organização cooperativa da comunidade em que famílias, principalmente mulheres, reconhecem o direito de seus filhos em idade de zero a seis anos a uma educação de boa qualidade. Organizam-se para fiscalizar o serviço público para que garanta os direitos educacionais das crianças, atendendo a interesses individuais e coletivos (LINO, 2018).

Uma forma de organização com o envolvimento da comunidade é um importante fundamento, ajuda a diminuir o distanciamento das famílias e da escola, facilitando o diálogo entre todos os envolvidos. De acordo com Malaguzzi (1999):

Temos reuniões com as famílias para discussão do currículo. Pedimos sua cooperação na organização das atividades, no estabelecimento do espaço e na preparação das boas-vindas às novas crianças. Distribuímos a cada criança os números telefônicos e os endereços de todas as outras crianças e de seus professores. Encorajamos visitas, incluindo lanches entre as crianças em suas casas e visitas aos locais de trabalho dos pais. Organizamos com os pais excursões, por exemplo, a piscinas e ginásios. Trabalhamos com os pais na construção de móveis e brinquedos. Encontramo-nos com eles para discutir nossos projetos e pesquisas e para organizar jantares e celebrações nas escolas. (MALAGUZZI, 1999, p. 75)

Tal expressão nos possibilita perceber o valor das famílias no trabalho da escola, aspecto que faz parte da filosofia dessa abordagem. As diferentes estratégias possibilitam que cada participante se aproxime e coopere da maneira como achar mais interessante. No amplo leque oferecido pelas escolas, parece difícil alguma família não se sentir contemplada. Também são reservados espaços, nas reuniões, para atendimento individual, em pequenos grupos e em grupos maiores. Os pais podem solicitar conversa com o professor a fim de lidar com algum problema específico.

Organizam-se também reuniões que envolvam um tema ou encontro com um especialista, com o debate sobre uma temática que reflete alguma questão importante para as famílias. Os chamados “laboratórios”, que propõem a confecção de trabalhos ou a presença de um pai ensinando algo diferente para as crianças, apresentam-se como possibilidade de ampliar a interação (MALAGUZZI, 1999).

Todas as experiências sugerem um grande respeito entre os envolvidos. É um trabalho que não se faz sozinho, ou com o empenho de parte do grupo apenas. Mas o envolvimento demonstra que há uma grande vontade de todos de fazer com que a engrenagem funcione bem.

3.2.4 Pedagogia-em-Participação da Associação Criança

A Pedagogia-em-Participação é uma ação pedagógica da Associação Criança, que foi criada a partir do Instituto, de forma independente e apoiada pela

Fundação Aga Khan de Portugal, desde 1996. Contempla um modelo pedagógico que se define com uma gramática própria. Nela, as pessoas são investigadas em interações e em contexto. O foco principal é a pedagogia da infância e o aprender em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, 2013).

O percurso de formação do professor é um elemento importante que a Pedagogia-em-Participação considera. As pedagogias transmissivas estão presentes no sistema de ensino há muito tempo e, de certo modo, já enraizadas nas nossas práticas. Daí a necessidade de se pensar em uma construção situada, articulando concepções teóricas (teoria e saberes), crenças (crenças, valores e princípios), com a intenção de buscar proposta que ajude o educador a refletir e ter uma formação sustentada na *práxis*, ou seja, “[...] uma *ação impregnada de teoria e sustentada por um sistema de crenças*. Uma vez que a *práxis* é o *lócus* da pedagogia, ela se torna o *lócus* para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 27, grifos dos autores).

A pedagogia busca uma abordagem praxeológica e, a partir de um olhar formativo, o educador possibilita que muitas portas se abram para as explorações das crianças, não se reduzindo a teorias desconexas, nem mesmo a um empirismo sem reflexão ou referência (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019). As crianças, que encontram abertas as portas para o conhecimento, têm a possibilidade de se maravilhar com o mundo. Há um encantamento recíproco entre educador e criança.

A Pedagogia-em-Participação está sustentada em eixos que definem a intencionalidade pedagógica e aprofundam as identidades com base no desenvolvimento humano através da educação, cultivando o ser, os laços, a experiência e o significado (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011). Explicitaremos os eixos de trabalho e sua relevância na orientação das ações pedagógicas, de acordo com Oliveira-Formosinho, Formosinho (2011, 2019), Oliveira-Formosinho (2018) e Oliveira-Formosinho e Araújo (2013).

1. Primeiro eixo: ser e estar. Refere-se ao desenvolvimento da identidade. O respeito a bebês e crianças em suas diferenças e semelhanças, no seu ser, estar, pensar, brincar, aprender, buscando oferecer um ambiente

seguro que lhes garanta o bem-estar físico e psicológico e, por meio das relações e interações, desenvolver as identidades plurais.

2. Segundo eixo: pertencer e participar. Estabelece uma relação de laços de pertencimento. O bebê vai construindo conectividades, reconhecendo-se na família, ampliando para a comunidade local, para sua cultura, para o Centro de Educação Infantil. Ao se sentir pertencente ao lugar, sente-se também respeitado. Se a família está envolvida nas atividades da escola, isso possibilita que o envolvimento chegue com mais facilidade aos bebês, através dos pertencimentos participativos. Não há participação sem pertencimento, e nem pertencimento sem participação.
3. Terceiro eixo: explorar e comunicar. Ampara-se no dinamismo das experiências nos outros eixos. Propõe que as crianças façam suas explorações do mundo a partir das cem linguagens e em processos comunicativos. Enriquecer o mundo das crianças com possibilidades múltiplas requer desenvolver explorações plurais e integradas, em ambientes educativos, com múltiplas possibilidades.
4. Quarto eixo: narrativa das jornadas de aprendizagem. Narrar as aprendizagens possibilita estabelecer intencionalidade e compreensão, dando outro sentido e significado. A documentação pedagógica é um importante instrumento para narrar as aprendizagens e favorecer que a criança compreenda o processo. O direito da criança em ver seu percurso documentado e revisitá-lo sempre que desejar, faz parte desse eixo que possibilita, a partir da documentação, criar memória, narrar e desenvolver a metacognição, ou seja, pensar sobre o fazer, sobre o pensar e sobre o conhecer.

A Pedagogia-em-Participação identifica-se como uma pedagogia da complexidade. Os elementos não estão isolados e nem se discutem de maneira separada. O direito das crianças à aprendizagem desafia os educadores a buscarem reflexões profundas a respeito das identidades das crianças, o respeito às suas próprias identidades e os papéis, que nas suas diferenças se complementam. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Oliveira-Formosinho (2019) destaca que é fundamental, na Pedagogia-em-Participação, a preocupação com as seguintes dimensões:



1. A organização dos espaços pedagógicos, ou seja, o lugar onde as experiências irão acontecer. Um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto para os interesses pessoais das crianças e das comunidades, respeitando as identidades, a cultura, valorizando a ética e a estética.
2. Os materiais que, bem-organizados, respeitam a densidade ética (envolvendo as crianças e as famílias), favorecem o brincar, o aprender, e precisam ter o olhar crítico do educador para evitar qualquer tipo de discriminação, segregação ou de sustentação de desrespeito às diferentes culturas.
3. O tempo, que organiza o dia em uma rotina, e precisa respeitar os ritmos das crianças, levando em conta seu bem-estar e sua aprendizagem.
4. Os grupos de aprendizagem, formado pelas escolhas que as crianças podem fazer ao participarem dos processos de tomada de decisão a respeito dos assuntos que querem aprender. Com isso, a partir das interações, constroem uma comunidade em que a participação e o envolvimento favorecem uma aprendizagem significativa.
5. As interações entre adultos e crianças, que podem revelar que a Pedagogia-em-Participação acontece por configurarem o centro de sua concretização. O educador precisa ter claro seu papel enquanto mediador do processo de escolhas das crianças, respeitando seus direitos e buscando auxiliá-las nesse processo.
6. O planejamento, que considera não só o educador, mas a criança como participativa neste pensar. Nesse sentido, o planejar é composto por vários momentos de escuta e comunicação, tratando-se de processo permite que se estabeleçam intencionalidades, tomadas de decisões, observação dos processos. O olhar do educador considera a criança em ação, buscando colaborar na construção conjunta dos conhecimentos, permitindo que se percebam os interesses, as motivações, as relações, os conhecimentos, intenções, desejos e que ressignifiquem as situações educacionais, aproximando-se mais da criança.
7. Atividades e projetos que possibilitam às crianças se envolverem, e esse envolvimento traz resultados significativos para a aprendizagem,

favorecendo que exerçam seu papel de cidadãos e construam formas de aprender de maneira significativa, integrando método e conteúdo.

Assim, podemos dizer que pensar a pedagogia é pensar em cada realidade. Buscar fontes e referenciais que sustentem as práticas a fim de garantir um trabalho potente é um grande desafio para a educação infantil, fortalecendo o olhar para a constituição de uma pedagogia da infância.

3.2.4.1 O educador

O educador na Pedagogia-em-Participação necessita de um “saber fazer” que perceba as necessidades básicas das crianças, que se apresenta, de certa maneira, vulnerável, dependendo muito mais de ações de cuidado, o que não significa desconsiderar as competências e as formas de se expressar por meio das “cem linguagens” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Uma questão importante que difere a educadora da criança pequena das demais educadoras é a relação profunda entre educação e cuidado. Esses dois processos são importantes, porém há que se considerar outros sem os quais o trabalho não acontece do mesmo modo. A interação com os pais e mães, com outros profissionais, até mesmo com auxiliares da ação educativa é importante no processo e abre espaço para as interações profissionais.

O desenvolvimento do educador na Pedagogia-em-Participação busca uma mudança ecológica, que cultiva a capacidade para “ser, saber, sentir e agir, *em contexto*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 50). O ambiente em que está inserido lhe permite refletir, crescer e se transformar a partir das relações, das interações, dos conhecimentos teóricos e contextualização das aprendizagens.

O crescimento, as aprendizagens e as transformações acontecem não só com as crianças. O educador, que está em um desenvolvimento praxiológico, reconstrói a compreensão do significado educacional, valorizando as aprendizagens, experimentando, agregando o saber e o afeto, amparando a paixão de educar as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Na defesa de uma visão democrática, a imagem do educador não é a de um transmissor de conhecimento, mas de um ser “[...] com agência, competente e participativo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 14).

As crianças, desde bem pequenas, são respeitadas em suas agências, nas manifestações da diversidade, reconhecendo a competência de explorar, de descobrir, de comunicar, de criar e construir significados (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013). Nesse contexto, o educador então se coloca enquanto profissional que reconhece a imagem da criança e que, ao desenvolver as ações no cotidiano, identifica e respeita as competências de bebês e crianças.

As interações que acontecem na Pedagogia-em-Participação valorizam um trabalho autônomo das crianças. No entanto, não se pode confundir essa autonomia com uma “pedagogia laissez-faire” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 18), ou seja, o adulto tem um papel essencial quando pensa em criar situações para que aconteçam as aproximações da criança com suas zonas de desenvolvimento próximo. Há com isso, em todo o momento proposto, intencionalidades educativas nas quais, ao mesmo tempo em que se permite a autonomia, se oferece também possibilidades de aprender, respeitando as diferenças nos aspectos psicológico, social e cultural das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013).

3.2.4.2 A organização do ambiente

Na Pedagogia-em-Participação, pensar o espaço é pensar em um território organizado para a aprendizagem:

Um lugar de bem-estar, alegria, prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades, seja organizado e flexível, plural e diverso, seja estético, ético, amigável, seja seguro; seja lúdico e cultural (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008)². Procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 11)

A Pedagogia-em-Participação destaca a valorização de espaços e tempos e apresenta eixos de intencionalidades no cotidiano das escolas que buscam uma ética nas relações e nas interações, valorizando as experiências e os saberes das crianças, dialogando com os saberes e as culturas dos adultos. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) destacam que o terceiro eixo pedagógico, o “explorar e comunicar”, relacionado às vivências:

² Cf. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

[...] se propõe que a criança faça aprendizagem experiencial com as *cem linguagens* e em comunicação. O ambiente educativo respeita a pluriformidade exploratória e comunicacional da criança e abre portas para a cultura, porque escuta e respeita as intencionalidades exploratórias plurais das crianças. [...] Sem esta capacidade de consentir os sentidos plurais e inteligentes que desenvolvem exploração plural e integrada, o ambiente educativo encerra a criança num mundo desprovido de possibilidades. O mundo fica reduzido à *realidade atual*. Nós queremos que o mundo da criança seja enriquecido com possibilidades múltiplas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 16)

Os espaços pedagógicos na Pedagogia-em-Participação são plurais e procuram atender a diferentes necessidades e experiências que a criança deseje viver. Desse modo, são criados espaços pensados cuidadosamente com os mais diversos materiais e, também, utilizados espaços externos e da comunidade, promovendo “[...] explorações comunicativas no âmbito das cem linguagens, valorizando as identidades e as culturas plurais”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p.17).

3.2.4.3 As relações com a família

Para a Pedagogia-em-Participação, os pais são os primeiros educadores e as influências mais importantes na vida das crianças. Há um respeito muito grande pelas famílias, que possuem amplo conhecimento de suas crianças e podem ajudar nos processos desenvolvidos dentro das escolas. Pensando que cada família é diferente, não há uma única maneira de trabalhar com elas. Há, sim, um desejo de se respeitar suas vidas, suas escolhas e o objetivo principal é proporcionar o bem-estar das crianças (PASCAL; BERTRAM, 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018).

Ao tratar do envolvimento dos pais nas creches, o período em que o bebê inicia neste ambiente, saindo, pela primeira vez, do ambiente familiar para a adaptação, há um envolvimento com os pais, que também precisam conhecer o trabalho da creche para que possam, assim, se sentir seguros, ajudando a proporcionar bem-estar aos bebês. O educador, em um clima de respeito aos tempos da família, procura estabelecer vínculos visando ao conhecimento mútuo, essencial para a construção de laços e estabelecimento de confiança.

3.3 Diálogo das pedagogias participativas com o Currículo da Cidade

A gramática pedagógica abordada nas pedagogias participativas traz um contexto de rejeição à pedagogia transmissiva. Demonstraremos a seguir um quadro-resumo das pedagogias participativas tratadas nesta pesquisa a fim de trazer ao leitor um olhar mais próximo e que, a partir dos princípios, possamos dialogar com o currículo da Cidade: Educação Infantil da Cidade de São Paulo (Quadros 2 e 3).

Quadro 2 – Pedagogias participativas: Goldschmied e Jackson e Abordagem Pikler

Proposta de Goldschmied e Jackson			Abordagem Pikler		
Os princípios vão contra atividades centradas no adulto, planejadas pelo adulto, em que a criança segue o proposto através de movimentos dirigidos e controlados. Mas considera atividades planejadas e a liberdade			Aponta como princípios: 1. A segurança afetiva; 2. A criança tomar consciência de si mesma; 3. Relação entre adulto e bebê		
O educador	Organização do ambiente	Relação com a família	O educador	Organização do ambiente	Relação com a família
Assume papéis importantes, Organizador e administrador do tempo das atividades Facilitador , que oferece suporte e segurança Iniciador , encorajando e incentivando as descobertas	Tem o espaço como um educador que permite que as crianças possam circular livremente, contemplando tudo que nele há e observando a quantidade de informações oferecidas.	Quanto maior a participação, maior também a sensação de bem-estar e confiança. Construir relações se traduz em um adulto mais seguro, e uma criança mais tranquila.	Sugere um adulto de referência que oferece a segurança afetiva e possibilidades de socialização. O educador não age sobre o bebê, mas sobre o ambiente, criando condições para um desenvolvimento equilibrado.	O estímulo dos bebês vem da organização do ambiente , e não do adulto	Criado para abrigar crianças órfãs, separadas de seus pais na Segunda Guerra Mundial, entende que haver um adulto de referência traz segurança para se desenvolver no que se refere aos aspectos emocional, afetivo, psicomotor e cognitivo

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 3 – Pedagogias participativas: Reggio Emília e Pedagogia-em-Participação

Reggio Emília			Pedagogias Participativas		
<p>Em Reggio, a escola é um espaço de ética e política. O ponto principal é a imagem de criança, vista como competente, ativa, curiosa, com potencialidades e desejo de compreender o mundo que a rodeia, interagindo com o ambiente, com os materiais, com as pessoas, construindo aprendizagens e seu desenvolvimento.</p>			<p>Está sustentada em 4 eixos que definem a intencionalidade pedagógica: ser e estar; pertencer e participar; explorar e comunicar; narrativa das jornadas de aprendizagem</p>		
O educador	Organização do ambiente	Relação com a família	O educador	Organização do ambiente	Relação com a família
<p>O educador está em constante formação, aprendendo em serviço, mudando pensamentos. Acompanha, observa, documenta e respeita as potencialidades das crianças, além de organizar tempos e espaços para exploração.</p>	<p>É uma das identidades da escola, onde acontecem as aprendizagens. Pensado para promover o bem-estar, facilitando o acesso a materiais que refletem a cultura da comunidade, e configurando um convite à brincadeira, às interações, à fantasia, à pesquisa, à arte.</p>	<p>Faz parte de todo o processo educacional. As famílias reconhecem o direito dos filhos e fiscalizam o poder público para garantir os direitos educacionais. Participam ativamente dos projetos e das diferentes atividades oferecidas no contexto.</p>	<p>O educador precisa ter claro seu papel enquanto mediador do processo de escolhas das crianças, respeitando seus direitos e buscando auxiliá-las nesse processo</p>	<p>Procura atender a diferentes necessidades e experiências que a criança deseja viver. Um lugar de bem-estar, um espaço aberto para os interesses pessoais das crianças e das comunidades, respeitando as identidades, a cultura, e valorizando a ética e a estética.</p>	<p>A relação com a família é bastante respeitada e valorizada. Há o desejo de se respeitar suas vidas, suas escolhas, e o objetivo principal é proporcionar o bem-estar das crianças.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Os princípios e ideias presentes no Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019) corroboram às propostas das pedagogias participativas. Trazem em suas referências os documentos legais, como a Resolução nº 05/2009, que determina em seu artigo 9º:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que [...] VIII. incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. (MEC, 2009)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz uma organização que apresenta os direitos de aprendizagem e nele os seis eixos principais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (MEC, 2018, p. 38).

A partir dos eixos definidos, são estabelecidos os campos de experiência, em que o educador irá atuar considerando a criança como um ser único, com direitos de aprender e se desenvolver de forma ampla. Os campos de experiências vêm ao encontro de possíveis reflexões dos educadores no sentido do que ensinar, de onde partir, e como ensinar.

Importante destacar que nenhum dos documentos citados traz modelos de práticas a seguir, uma vez que consideram o professor autor do seu fazer e as crianças, agentes no processo.

É preciso considerar a escola como o próprio lugar de pesquisa do educador e, a partir das observações e intervenções, trazer possibilidades para que bebês e crianças sejam pesquisadores, buscando informações significativas em suas aprendizagens. Para aprender, a criança não precisa estar parada, em silêncio, prestando atenção no professor. As crianças aprendem por meio das interações, não só com outras crianças, mas com os adultos, com os materiais e com o ambiente, que poderá lhe proporcionar desafios e estimular a capacidade de pensar, de construir reflexões e de compartilhar conhecimentos.

Dessa forma, faz-se necessário refletir também sobre a organização de espaços, tempos e materialidades, verificando que impactos eles terão nas interações e avaliando sua potencialidade em relação aos objetivos pretendidos, possibilitando ao professor organizar posteriormente outras situações, e assim tornar um processo contínuo e expressivo para o desenvolvimento infantil (FORNEIRO, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Na matriz de saberes, proposta no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), estão presentes os termos: pensamento científico, crítico e criativo. Nele, o saber que está proposto é:

Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo; para: explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências. (SÃO PAULO, 2019, p. 40)

O Currículo da Cidade – Educação Infantil informa que apresenta um modo de pensar que assume uma gramática própria, articulado a um pensamento progressista e construtivista, voltado ao “[...] pensar e um fazer educação que não se encerra no campo dos preceitos filosóficos e teóricos, mas sua concretização e sua evolução são garantidas pelas práticas.” (SÃO PAULO, 2019, p. 179).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), quando falamos de um currículo com essa gramática é preciso se considerar:

O *tempo* como dimensão pedagógica; o *espaço* como dimensão pedagógica; os *materiais* como “livro de texto”; a *escuta e a interação* como promoção da participação guiada; a *observação e documentação* como garantia da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no ato educativo; o *planejamento* como criação da intencionalidade educativa; a *avaliação da aprendizagem* como regulação do processo de ensino-aprendizagem; a *avaliação do contexto educativo* como requisito para a avaliação da criança e como auto-regulação por parte do educador; os *projetos* como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as *atividades* como jogo educativo; a *organização e a gestão* dos grupos como garantia da pedagogia diferenciada. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 30, grifos da autora)

Tais especificidades foram consideradas nesta pesquisa estabelecendo a relação do currículo com o trabalho realizado. Para garantir que a criança seja o centro das práticas pedagógicas, é preciso que a concepção esteja bem definida no PPP, a fim de dar visibilidade ao trabalho de toda a equipe escolar, bem como de toda a comunidade educativa. Um documento que não pode ser algo escrito e guardado, mas, sim, um organismo vivo, com abertura para consultas, revisões, reestruturações e divulgação de modo a garantir a escuta e o protagonismo da criança, a participação da comunidade e famílias, o diálogo com educadores e funcionários da Unidade (SÃO PAULO, 2019).

Ainda, segundo o Currículo da Cidade (2009):

Constituir um currículo não transmissivo, mas constituído pela e na experiência em espaços e territórios, com materialidades e em tempos significativos ofertados para que haja movimento, brincadeira, pesquisa, conversa, discussão e reflexão, é um compromisso pedagógico que possibilita a integração dos currículos e dos sujeitos. (SÃO PAULO, 2019, p. 161)

Pensar no currículo vivo possibilita-nos construir um espaço de diálogo entre todos os aspectos já mencionados, uma vez que temos o currículo como algo que vai além de um documento escrito sem nenhuma relação com a prática.

As abordagens apresentadas nos ajudam a pensar nos diferentes aspectos que perpassam a constituição do currículo e refletir sobre eles nos possibilita enriquecer cada vez mais o trabalho com os bebês, uma vez que se complementam e são igualmente importantes dentro do percurso.

Veremos ainda como o cuidar e o educar se materializam dentro do currículo e quais aspectos não podemos desconsiderar.

3.3.1 O cuidar e o educar como indissociáveis no trabalho com bebês

Muitas situações de cuidado estão presentes na rotina dos bebês, até por conta da pouca idade e da dependência de uma outra pessoa. Porém, aspectos de cuidado não são especificidades dos bebês dessa faixa etária. Se olharmos nossas vidas, podemos perceber, com frequência, muitos processos sendo realizados. Talvez isso se evidencie mais nas relações entre um adulto e um bebê, em muitos aspectos, pois este depende de outra pessoa para se manter limpo, alimentado, saudável, acalentado.

Em uma relação entre adultos também há necessidades de cuidado, que podem passar despercebidas, mas que são importantes no convívio social. Se vivemos em sociedade, se somos seres que interagem com as pessoas e com o ambiente, somos também dependentes, e isso nos coloca em um lugar de cuidarmos uns dos outros (OLIVEIRA, 2012).

Estamos sendo cuidados quando alguém nos faz um prato que gostamos de comer, quando recebemos um presente, ou mesmo um carinho de alguém que não esperávamos. Também cuidamos da natureza, e dela recebemos o perfume das flores, as hortaliças que acompanhamos seu crescimento em uma horta, enfim, estamos constantemente cuidando e sendo cuidados. E esse cuidar nos traz bem-estar.

Entendemos a importância de se compreender a ideia do cuidar nos espaços da educação infantil, para que se perceba o quanto ele é essencial e fundamental no trabalho do educador da infância.

A escola precisa garantir o cuidar, não pensando na dependência, mas na promoção do bem-estar e da integridade nesse ambiente que é também de educar.

A intenção é demarcar o caráter educativo, legitimado pela Constituição Federal de 1988 e buscando a identidade da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, segundo a LDBEN de 1996 (BARBOSA, 2009).

À medida que são publicados os documentos no âmbito federal, é possível acompanhar o esforço da Cidade de São Paulo para promover estudos e procurar se adequar às normas e legislações vigentes, buscando oferecer formação adequada aos educadores e gestores da Rede. Verificamos como os documentos

trazem o cuidar e o educar como indissociáveis, termo bastante usado no trabalho com a Educação Infantil.

Um desafio a olhos nus no cotidiano da creche é a superação do cuidar apartado do educar. Distantes do que se tem estudado e pesquisado sobre a educação das crianças pequenininhas, ainda há na creche uma disputa por campo de atuação hierárquica entre o professor e o profissional auxiliar para saber quem cuida e quem educa. (BORGES, 2017)

Na década de 1990 foram publicados diversos documentos orientadores do trabalho na Educação Infantil em âmbito federal, tornando possível acompanhar a proposta do MEC no que se refere à qualidade. O caderno “Educação Infantil: tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da Cidade de São Paulo” abordou, no primeiro capítulo, uma reflexão do porquê o educar e o cuidar são trabalhados de modo integrado.

Nele, o cuidar é tratado como aspecto que vai além de atender às necessidades físicas e fisiológicas, sendo considerado como “[...] uma ação complexa que envolve diferentes fazeres, gestos, precauções, atenção, olhares” (SÃO PAULO, 2006, p. 18). Além disso, destaca:

As atividades de cuidado incluem criar um ambiente que garanta, ao lado do conforto e da segurança física, a segurança psicológica das crianças e o acompanhamento e estimulação para que explorem o ambiente e construam sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos com formas de agir, sentir e pensar culturalmente determinadas, embora apropriadas de modo único e inovador. (SÃO PAULO, 2006, p. 18)

Se, ao cuidarmos, levamos segurança para os bebês, é possível também que adquiram maior autonomia diante das situações propostas. O mesmo documento destaca como o educar, as possibilidades que o educador oferece para agir e se relacionar, permitem a constituição de um ser histórico, desenvolvendo a “[...] afetividade, motricidade, imaginação, raciocínio e linguagem, formando um autoconceito positivo em relação a si mesma” (SÃO PAULO, 2006, p. 19).

Segundo as DCNEI (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009):

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando,

nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009)

As Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007) também trazem o educar e o cuidar como indissociáveis e definem que o profissional que trabalha com as crianças, educa e cuida quando:

[...] trabalha pela eliminação de preconceitos étnico-raciais e outros, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças ao mesmo tempo em que as ajuda a ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais, a refletir sobre a forma socialmente injusta como os preconceitos foram construídos e se manifestam, a desenvolver uma visão crítica sobre a organização das atuais práticas e valores sociais predominantes e a construir atitudes de respeito e solidariedade. (SÃO PAULO, 2007, p. 20)

Precisamos olhar a fundo para o currículo da infância e compreender que não podemos insistir em um currículo prescritivo, pois este não cabe diante das afirmativas colocadas. E pensar em um currículo vivo, que destaca a identidade de grupos, valoriza os saberes e a escuta, o cuidar tem um olhar amplo e não se dissocia do educar.

E se estamos falando de bem-estar, podemos apreciar as situações de cuidar presentes na hora do sono, da troca de fraldas, da alimentação, do banho, do vestir-se, calçar-se, e mesmo em ações de apoio, de acompanhamento, de cumplicidade em diversos momentos vividos pelos pequenos.

Segundo Barbosa (2009):

Cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se (BARBOSA, 2009, p. 69).

Situações presentes no currículo do berçário são maneiras de trabalhar com o cuidar, articulando as ações com os saberes construídos pela humanidade, situado

no educar. Educar que não se resume a lista de conteúdos, voltadas a currículos estereotipados e que visam resultados acadêmicos, mas de situações do cotidiano, que possibilitam que os bebês aprendam nas suas diversas linguagens, nas interações, nas situações planejadas, nos espaços organizados, dando significado às coisas, às pessoas e ao mundo que vivem (BARBOSA, 2009).

Para Fochi (2019), quando o educador compreender que o planejamento envolve todas as situações, pode acolhê-las de um jeito diferente, dando um outro ritmo às atividades, que fazem parte da constituição da autonomia de bebês e crianças pequenas e relacionam-se à construção cultural e moral.

O educador que atua com bebês precisa conhecer e se apropriar das situações em que o cuidar e o educar estejam presentes nas ações cotidianas. Precisa conhecer sobre saúde, aspectos biológicos da nutrição, da higiene, do desenvolvimento e do crescimento dos bebês. Não necessariamente ser especialista, mas ter um olhar mais atento que perceba certos desconfortos e angústias que possam observar, de modo a promover o desenvolvimento saudável e humanizado dos bebês (OLIVEIRA, 2012).

Para a abordagem Pikler (FALK, 2010, 2011), os momentos de cuidado são valiosos e vistos como oportunidades de estabelecimento de vínculos afetivos. Confiar nos bebês e dar a oportunidade de aprenderem dentro do ritmo que é único, e não coletivo, onde todos aprenderão as mesmas coisas ao mesmo tempo.

Auxiliar bebês a se descobrirem, comunicando-se com eles através de olhares, expressões, sensações, promove um encontro que significa, segundo Oliveira (2012):

Comprometer-se com elas e expor-se a elas. Este encontro é semelhante a uma dança entre duas ou mais pessoas envolvidas no processo de manter o bem-estar e a vida. Para dançar é preciso estar em sintonia com a música e com o outro. Para cuidar deve-se estar em sintonia com o ritmo vital e emoções da criança, com seus gestos, expressões e palavras que sinalizam suas necessidades e dão pistas para o professor atendê-las. Isso requer aprendizagens. (OLIVEIRA, 2012, p. 356)

Ter clareza que o atendimento dos cuidados não se distancia das aprendizagens talvez seja o maior desafio para o educador da infância.



É preciso olhar para a formação de maneira praxiológica, ajudando o educador a refletir sobre o cuidar dentro do currículo. Cuidado que fará a diferença quando falamos de qualidade na educação infantil.

Sem o fortalecimento de vínculos, sem a capacidade de vivenciar emoções, sem compartilhar o cuidar e o ser cuidado, passaremos a tratar o educar exclusivamente como instrução e sistematização de conteúdos e conceitos de maneira abstrata e centralizada no professor.

Na Seção 4 propomos uma discussão acerca da aproximação dos bebês e crianças pequenas aos saberes científicos, evidenciando todos os pontos já tratados até então, de uma pedagogia que não seja transmissiva e um currículo não prescritivo.

4 OPORTUNIZANDO SITUAÇÕES COM EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS E APROXIMANDO BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS DE SABERES CIENTÍFICOS

Refletir sobre a abordagem do trabalho com bebês e crianças na educação infantil e as ciências naturais têm sido um grande desafio, uma vez que o currículo que não trata de conteúdos organizados em disciplinas, nem tampouco de um preparo para o ensino fundamental, ou ainda com o propósito de formar cientistas.

Mas será que, ao falarmos de bebês, podemos levar as ideias de que eles também fazem pesquisa, sentem-se motivados a aprender, se envolvem em descobertas e buscam significados para as coisas do mundo em que vivem?

Neste estudo defendemos que, mesmo os bebês e crianças pequenas, quando em contato com diferentes materiais e ambientes, fazem suas pesquisas e se aproximam de saberes científicos, ainda que sem a necessidade de atribuir nomes e sistematizar conceitos. No momento em que interagem com diferentes elementos dos espaços e com outras pessoas, observando, testando, experimentando, descobrindo possibilidades, mergulhando assim em diferentes contextos, estão buscando informações sobre o que lhes gera curiosidade.

A educação infantil não tem a função de ser instrucionista e nem de transmitir as informações tal qual estão nos livros de ciências. A partir de um problema e da sua investigação é possível levantar hipóteses, estabelecer relações e tirar conclusões, seguindo a lógica do pensamento científico. Conclusões essas que são decorrentes de questionamentos e reflexões, não necessariamente comprovadas e validadas pela ciência, mas que possuem uma coerência de pensamento própria de cada faixa etária, e devem ser valorizadas.

Bebês e crianças constroem suas próprias teorias sobre as coisas a partir das observações, das hipóteses que levantam do que veem ou sentem. Quando o adulto tenta colocar conceitos e teorias pré-estabelecidas no lugar das hipóteses tão bem construídas pelas crianças, acaba deixando de conhecer essas hipóteses e de acompanhar um momento importante de descoberta das crianças.

As descobertas geram sensação de completude, produzindo beleza e satisfação e, diante do seu compartilhamento com os pares, a criança compreende que o conhecimento é construído também pelo outro. Ao elaborar um conceito, vai percebendo que tudo tem uma origem (RINALDI, 2012).

Segundo Pires (2013), as abordagens participativas têm maior valor e significado nas aprendizagens das crianças. A autora traz no relatório *Starting Strong III*³, as seguintes situações de aprendizado:

i) em abordagens pedagógicas integradoras, onde as aprendizagens cognitivas e sociais são entendidas como complementares e igualmente importantes; **ii)** quando estão ativas e envolvidas; **iii)** quando as interações são frequentes e significativas; **iv)** quando o currículo se baseia nas aprendizagens anteriores (OCDE, 2001 *apud* PIRES, 2013, p. 68)

Quanto mais aproximamos bebês e criança das vivências, mais valorizamos os saberes, estimulamos a participação, preparamos momentos de descoberta, motivamos as pesquisas e estamos bem próximos de uma pedagogia participativa e democrática.

Nesta seção trataremos das pesquisas que fazem os bebês e crianças pequenas, fundamentando em teóricos do campo da pedagogia e da psicologia que valorizam as experiências e as aprendizagens.

Para compor o percurso, apresentamos, inicialmente, uma busca realizada em sítios, a fim de levantar as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas e que dialogam com a articulação entre saberes científicos e bebês e crianças pequenas. Em seguida, apresentamos elementos propostos pelo Currículo da Educação Infantil da Cidade de São Paulo, que é nosso ponto de partida para elaboração do currículo vivo da escola, procurando estabelecer relações com as pedagogias participativas.

4.1 Uma breve análise da produção científica no campo de pesquisa

A fim de justificar a relevância da pesquisa, realizamos levantamento do que já se produziu de estudos na área, tomando como referência o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil, valorizando as agências e as hipóteses que suscitam durante as atividades, dentro do trabalho com ciências naturais. Objetivamos, assim, observar o lugar que bebês e crianças pequenas ocupam nas discussões acadêmicas.

³ Cf. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO [OCDE]. **Starting Strong**: Early Childhood Education and care. Paris: OCDE Publications, 2001.

A busca foi realizada em diferentes sítios no período de agosto e setembro de 2019 e alguns dados foram atualizados em janeiro de 2020. A investigação não teve a intenção de parecer estanque. Considerando cada período como único e verificando o quanto as reflexões sobre a infância vêm ganhando espaço nas discussões do campo da educação, é importante conhecer de que maneira as pesquisas estão sendo realizadas no âmbito das Universidades.

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país. (BARBOSA, 2009, p. 8)

É possível verificar, a partir da fala de Barbosa (2009), o quão relevantes são as pesquisas que tratam de bebês e crianças bem pequenas. Daí a necessidade de investimentos em estudos, a fim de contribuir para se estabelecer um diálogo entre as teorias e as práticas nas instituições de Educação Infantil.

Foram realizadas buscas em diferentes endereços eletrônicos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Banco de Teses da Capes e Google Acadêmico. Pesquisamos teses, dissertações, artigos e, inicialmente, procuramos utilizar os mesmos buscadores, porém tivemos dificuldade em mantê-los por conta dos resultados alcançados. Desse modo, utilizamos filtros diferentes, na tentativa de chegar aos trabalhos que mais se aproximavam ao enquadramento no nosso campo de pesquisa.

O período para a busca foi um recorte dos últimos cinco anos. Mesmo sabendo que o assunto traz contribuições pesquisadas há mais tempo, a ideia é verificar o quanto os trabalhos com a temática vêm ou não crescendo na área acadêmica. Os números resultantes foram organizados nas Tabelas 2, 3, 4 e 5:

Tabela 2 – Produções acadêmicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Palavras-chave	Número de registros	Teses	Dissertações	Relação com o trabalho de pesquisa
Bebês	6	1	5	3
Currículo do berçário	0	0	0	0
Conhecimento científico	4	3	1	0
Currículo da educação infantil	10	1	9	3

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Tabela 3 – Produções acadêmicas do Banco de Teses da CAPES

Palavras-chave	Número de registros	dissertações	teses
Conhecimento científico +bebês	9149	6265	2884
Conhecimento científico +educação infantil	9243	6337	2906
creche	150	119	31
bebês	64	45	19
Currículo no berçário	9.716	6.577	3.139
Cultura científica e cultura infantil	9.126	6.251	2.875

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Tabela 4 – Plataforma SciELO: Pesquisa com artigos científicos

Palavras-chave	Número de registros	Relação com o trabalho de pesquisa
Bebês	15	05
creche	36	05
Ciências e Educação Infantil	09	01
Ensino de ciências e Educação Infantil	02	00
Conhecimento científico/berçário/currículo do berçário	00	00

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Tabela 5 – Google Acadêmico: Pesquisa com artigos e trabalhos de conclusão de cursos

Palavras-chave	Número de registros	Relação com o trabalho de pesquisa
Currículo do berçário	01	00
Creche	1.200	Não foi possível fazer a leitura de todos os trabalhos
Creche + Conhecimento científico	00	00
Conhecimento Científico + Educação Infantil	02	00
Conhecimento Científico + berçário	00	00
Cultura Científica + Cultura Infantil	04	00

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Na busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Tabela 2) obtivemos o seguinte resultado: na pesquisa com a palavra “bebês”, os trabalhos apresentaram um estudo sobre as crianças de berçário nas escolas de educação infantil. Dois desses trabalhos tratam especificamente de crianças de inclusão. Na palavra-chave “conhecimento científico” não obtivemos nenhuma relação dos trabalhos com a educação infantil. E, quando pesquisado “Currículo da educação infantil”, as questões referentes ao currículo também retratam as creches e crianças do berçário, um relacionando a educação infantil e o ensino fundamental e dois versando sobre inclusão. Importante destacar que a pesquisa foi realizada em um momento em que ainda não estava claro o termo que seria utilizado na pesquisa e que abordaria o conceito desejado. Percorremos um longo caminho até chegarmos ao termo “saberes científicos”, porém, no período da busca, essa ideia ainda não estava acabada. Decidimos deixar a pesquisa até como forma de documentar os processos vividos e as escolhas feitas ao longo da elaboração do trabalho.

Para a pesquisa no banco da Capes (Tabela 3), percebemos maior dificuldade de organizar busca mais aproximada com o que se pretendia, uma vez que muitos trabalhos não possuíam relação com o objeto da pesquisa. Mesmo aplicando-se alguns filtros, tivemos resultados muito amplos. Selecionamos os

trabalhos dos últimos cinco anos, na área das ciências humanas e no campo da educação. O resultado foi um número muito grande de trabalhos, tornando difícil análise prévia.

Apesar de muitos trabalhos não possuírem relação com o objeto de estudo, verificamos também importantes contribuições referente a questões epistemológicas, fundamentando as práticas docentes, reflexões sobre como se constrói o conhecimento, a preocupação com o currículo da educação infantil, não só de creche, mas das escolas que atendem à faixa etária de 4 e 5 anos, pesquisas referentes a tempos, espaços e interações, o cuidar e o educar nas salas de berçário, temas pertinentes e que demonstram a preocupação das abordagens nas pesquisas acadêmicas.

Ao se pesquisar sobre o conhecimento científico, encontramos apenas três trabalhos, porém nenhum estabelecia relação com a área pretendida. Nas pesquisas com a palavra “creche”, muitos trabalhos preocupados com a organização de tempos e espaços, outros com a formação do educador que atua na creche. E ao usarmos os descritores “cultura científica e cultura infantil”, nenhum trabalho encontrado tinha relação com a educação infantil.

A Tabela 4, que mostra os dados obtidos na plataforma da SciELO, pesquisamos a palavra “bebês”, encontrando quinze artigos. Apesar de todos estarem relacionados com o tema da pesquisa, destacamos cinco que tratam mais especificamente das relações da escuta da criança, das investigações feitas por bebês e da necessidade do olhar cuidadoso do educador, identificando as relações entre o cuidar e o educar.

Na busca pela palavra “creche”, os resultados foram amplos, abordando as inúmeras questões trazidas por crianças dessa faixa etária, porém destacamos dois artigos que tratam do cuidar, do educar e do bem-estar dos bebês nos ambientes de creche. Encontramos um artigo sobre documentação pedagógica e outros dois trazendo a questão das interações entre os bebês. Ao pesquisar “Ciências e Educação Infantil”, apenas um artigo abordou o processo de investigação das crianças de 4 e 5 anos. Não foram encontrados artigos quando mencionados os descritivos “conhecimento científico”, “berçário”, “currículo do berçário”.

No Google Acadêmico (Tabela 5), fizemos a pesquisa em artigos e trabalhos de conclusão de curso. Utilizando o descritor: “Currículo do berçário”, encontramos um trabalho de conclusão de curso que tratava das linguagens e das práticas

pedagógicas desenvolvidas com crianças de berçário; em “Creche”, mil e duzentos trabalhos, dentre eles artigos que não necessariamente são de pesquisas em educação, mas também voltados às áreas de saúde, assistência social e maternidade. “Creche + conhecimento científico”, nenhuma pesquisa. “Conhecimento científico + educação infantil”, dois artigos que discutem o ensino de Ciências com crianças de 4 e 5 anos. “Conhecimento científico + berçário”, nenhuma pesquisa. “Cultura científica + cultura infantil”, quatro trabalhos, realizados em escolas de educação infantil com crianças de 4 e 5 anos.

A partir das buscas, foi possível verificar que ainda há certa dificuldade em se filtrar os assuntos nos sítios, o que nos levou a fazer pesquisas com diferentes descritores. Outro dado importante são as pesquisas da educação infantil com maior destaque na faixa etária de 4 e 5 anos.

Pesquisas com bebês e crianças bem pequenas ainda aparecem em número menor. Com isso, entendemos que é preciso continuar a fomentar discussões sobre currículo, ao mesmo tempo que precisamos compreender a criança, que aprende na sua inteireza, não de forma fragmentada, nem através de conteúdos disciplinares estanques, mas de forma integrada a processos de pesquisa, experimentação, interação e relacionamento.

A busca efetuada indica, portanto, a carência de pesquisas que tratam da temática proposta nesta dissertação, qual seja, o currículo do berçário e a aproximação da criança a conhecimentos do mundo físico e natural.

4.2 Quando os bebês se envolvem nas descobertas

A experiência de aprender por meio da descoberta é um processo que vai ser explicado por Jerome Bruner (1915-2016) em sua teoria de aprendizagem. Para ele, todo indivíduo nasce com o desejo de aprender e é curioso e ativo por natureza. A criança tem potencial e processa as informações sobre o mundo para poder compreendê-lo. Assim, precisa construir novas ideias e novos conceitos, baseada nos conhecimentos prévios e atuais.

A partir das informações recebidas, vai selecionando e transformando-as, tomando decisões de acordo com a estrutura cognitiva, fornecendo significados e organizando as vivências, podendo ir além daquilo que recebeu. A cada possibilidade de exploração oferecida aumenta o desenvolvimento intelectual, que

não se dá em uma ordem cronométrica, mas recebe influência do ambiente e dos estímulos recebidos.

As provocações precisam ser pensadas de modo a oportunizar que as crianças se sintam desafiadas para que avancem em seu desenvolvimento. Quanto mais interessante for a proposta oferecida, maior tempo passarão imersas na proposta, importante para que sintam como é estar “inteiramente absorvida por um problema” (BRUNER, 1978, p. 46).

Na mesma perspectiva, Harlan e Rivkin (2002) citam a importância das experiências científicas e destacam que a criança necessita lidar com os desafios, solucionar problemas e estar envolvida no processo, afirmando que “[...] é fácil observar o interesse duradouro pela aprendizagem capaz de resultar uma experiência agradável de primeira mão” (HARLAN; RIVKIN, 2002, p. 22).

Bruner traz conceitos importantes, também defendidos por Vygotsky (1896-1934). Ambos acreditam que é através da linguagem que as crianças vão construindo e dando sentido ao mundo.

Kishimoto (2007) faz um estudo sobre as brincadeiras e narrativas infantis a partir das contribuições de Bruner. Acredita-se que os saberes científicos estão presentes nas situações de brincadeiras e é a partir delas que as crianças se apropriam do mundo que vivem. Para enriquecer tais situações, o aprender a partir das interações, desafios e problemas se faz necessário, uma vez que atuam como molas que impulsionam o querer saber cada vez mais.

Propor degraus no contexto da interação social significa deixar a criança fazer tarefas sozinha, aprender e desenvolver-se (Bruner, 1983a)⁴, mas ao mesmo tempo auxiliar a aprendizagem da criança na busca de soluções para problemas que lhe interessam. (KISHIMOTO, 2007, p. 259)

Vygotsky, cuja teoria vincula-se a pressupostos teóricos distintos, traz reflexões que apresentam alguma aproximação à ideia de degraus, utilizando o termo “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Bruner, por sua vez, faz referência aos andaimes. É, pois, uma metáfora que possibilita aumentos graduais da dificuldade e das aprendizagens (KISHIMOTO, 2007).

⁴ Cf. BRUNER, J. **Le développement de l'enfant**: savoir faire, savoir dire. Paris: PUF, 1983a.

Isso permite que o adulto possa interagir e criar com os bebês, compreendendo o que eles conseguem fazer sozinhos e o que ainda precisam de ajuda, ou de um parceiro mais avançado, que irá aumentando gradualmente os desafios e permitindo que criem suas próprias possibilidades de aprendizagem.

4.3 O que são experiências significativas para bebês?

Quando falamos de experiências significativas podemos trazer as discussões de Dewey (1859-1952), com suas ideias progressistas, defendendo a educação como possibilidade de criação de situações educativas voltadas para a criança, valorizando suas experiências pessoais, atividades inteligentes e experiências ampliadas. Também traz o conceito de um programa organizado de estudos, que não pode ser relacionado com o sistema de organização de uma escola tradicional, questionando, portanto, atividades pré-fixadas para cada faixa etária e propõe que as crianças possam desenvolver os seus processos (PINAZZA, 2007; DEWEY, 1976, WESTBROOK, 2010).

Os conceitos de Dewey datam do final do século XIX e início do século XX. Porém, em outros períodos históricos, os ideais de uma educação renovada tiveram seus representantes, segundo Luzuriaga (1975 *apud* PINAZZA, 2007, p. 73):

Na educação grega, os métodos de Sócrates; na educação romana, as idéias de Cícero e Quintiliano contrárias à educação clássica; no período do Renascimento, os humanistas Feltre, Erasmo, Vives, Rabelais e Montaigne, contra uma educação dogmática e autoritária da Idade Média; no século XVII, Ratke e Comenius; no século XVIII, Rousseau e Pestalozzi e, no século XIX, Froebel.

As discussões sobre uma educação progressista estiveram presentes em muitos períodos da nossa história. Para Dewey, a educação tem uma função social e democrática. Quando trata de democracia, refere-se à ideia de uma apropriação de associações humanas, atividades voltadas para o bem coletivo e liberdade de pensamento como forma de adotar uma visão não conformista das coisas. Escolas com modelos individualistas não cumprem esse papel.

Uma escola acolhedora, democrática e que enxergue a criança como sujeito de direitos, segundo Branco (2014), precisa ser transformada em uma comunidade democrática. Isso exige:

Participação e envolvimento por parte das crianças, mas também a adoção de uma atitude democrática pelos adultos (docentes, pessoal não docente e pais), que deverão estar dispostos a partilhar responsabilidades e a aprender em conjunto. A necessária familiarização dos estudantes com uma cultura de debate requer, ainda, que os adultos à sua volta mostrem que é possível manter discordâncias com outros sem se perder o respeito (BRANCO, 2014, p. 795)

Se estamos falando de escolas de educação infantil, entender a democracia neste contexto é fundamental. Ela está nas ações tomadas pelo educador que respeita bebês e crianças pequenas em suas escolhas, na organização dos espaços, na oferta de materiais. Colocar todas as crianças para fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo revela a postura do educador que dificilmente possibilitará a livre movimentação e criação. Assim, o educador acredita ter o controle das crianças, da situação e da atividade proposta, visão essa contrária às ideias democráticas de Dewey. Em uma situação democrática, a liberdade de escolha é valorizada.

Dewey foca suas pesquisas em uma filosofia da experiência. Em sua teoria, postula que as experiências estão presentes tanto na educação tradicional como na educação progressiva. As crianças vivem as experiências. Porém, o diferencial entre elas é a qualidade, se são agradáveis e se podem influenciar positivamente outras experiências posteriormente, de forma enriquecedora (DEWEY, 1976; WESTBROOK, 2010).

Considera que conhecer implica a reconstrução da experiência, com uma percepção profunda das conexões com o objeto, identificando sua aplicabilidade, envolvendo a totalidade do sujeito. Não se conhece apenas contemplando algo como mero espectador não comprometido, que pode se tornar um ouvinte desinteressado (BRANCO, 2014).

Para que as experiências sejam potentes, é preciso haver a participação dos sujeitos, que passam a dar significado ao que estão vivenciando, partindo de suas investigações, e não buscando atingir resultados muitas vezes pensados ou induzidos pelo professor. Aprender envolve sempre reorganização do vivido a partir das experiências vividas. Esse é o conhecimento.

Dewey propõe que as crianças vivam experiências de qualidade. Tais aspectos fazem alusão a considerações trazidas pelas DCNEI (2009), e pelas pedagogias participativas tratadas na seção anterior.

Para Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que não toca”. Muitas coisas acontecem o tempo todo e o que fica é o que marca. Essa é uma representação de boa experiência.

Assim, podemos compreender o quanto é importante estar imerso nas vivências e sendo afetado por elas, absorvendo o que se considera importante para cada indivíduo. Diferente de passar por elas sem se perceber, sem perceber o que ela nos traz de aprendizado e em que o sujeito da experiência está aberto a mudanças e transformações. A proposta, pois, é de um Currículo que mergulhe em experiências prazerosas e que toquem de alguma maneira as crianças envolvidas no processo (BONDÍA, 2002).

Levar situações para que bebês e crianças experimentem, ajuda a pensar em possibilidades de se trabalhar com saberes científicos a partir do meio natural, sem a necessidade de sistematizar conceitos e conteúdos e, ao mesmo tempo, respeitando o direito de aprender.

4.4 Um currículo da infância que valoriza o olhar investigativo dos bebês e crianças pequenas

A Pedagogia-em-Participação valoriza a criança-pesquisadora. Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002) relatam experiência baseada em projetos e destacam a perspectiva da abordagem do projeto como andaimes para o processo de ensino-aprendizagem. Citam os estudos de Vasconcelos (1998)⁵ que traduz as aprendizagens das crianças a partir de suas aquisições.

Assim, destacam que os saberes vêm a partir das informações sobre as coisas e as pessoas, conceitos e significados, ampliando seus conhecimentos culturais e humanos, estabelecendo relações de causa-efeito e relacionando o todo e as partes.

⁵ Cf. (VASCONCELOS, 1998).

As competências estão ligadas à compreensão do funcionamento do grupo de forma democrática, à cooperação, à negociação, ao trabalho coletivo, às descobertas e formas de liderança, de diferentes potencialidades e autoafirmação. Também estão ligadas à aprendizagens de leitura, escrita, matemática e às várias formas de comunicação e expressão, que ajudam a compreender a realidade.

Outro aspecto é a disposição, relacionada à habilidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir, buscando formas de serem persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas, a saberes desconhecidos. “Aprendem a gostar de aprender” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002, p. 125).

Todo o engajamento de aquisições desenvolvidas a partir dos projetos “[...] torna as aprendizagens estruturantes e significativas, afirmando o conflito e a negociação como forças impulsionadoras do processo de crescimento e desenvolvimento” (VASCONCELOS, 1998 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002, p. 125).

O que se pretende quando pensamos nos aspectos da ciência e bebês é garantir o interesse e a motivação, oferecendo desafios possíveis de se realizar, com experiências que lhes proporcionem o prazer em descobrir, investigar, aprender. E é a partir das brincadeiras e das interações que o trabalho se desenvolve.

Harlan e Rivkin (2002) apontam a importância das experiências científicas, destacando que a criança necessita lidar com os desafios e solucionar problemas. Os autores citam os estudos feitos por Martin Seligman⁶ (1992 *apud* HARLAN; RIVKIN, 2002, p. 25) sobre motivação:

Se as crianças pequenas não têm oportunidades de encontrar problemas, ou se não lhes for permitido solucioná-los, no caso daqueles que poderiam ter solução através de suas próprias ações, tem início um padrão de impotência. Seligman defende que o sucesso de fácil alcance ou o desafio de fácil solução produzem crianças com uma capacidade limitada para lidar com o fracasso. Sua sugestão nesse caso é de que se ofereçam desafios de aprendizagem, na escola, que permitam à criança estabelecer com eles um confronto, um medir forças, uma vez que tentar vencê-los auxilia na modelagem do senso de autoestima do indivíduo.

⁶ Cf. SELIGMAN, M. **Helplessness**. San Francisco: Freeman, 1992.

A ideia é construir um trabalho diferente do que se pensava em uma pedagogia transmissiva, em que as situações estavam pautadas na apresentação de conceitos e ideias pré-estabelecidas.

Chassot (2003) defende a ciência como uma linguagem que pode ser apropriada com vistas à construção de um melhor entendimento do mundo em que vivemos, do que decorre a importância de ampliar as possibilidades de experiências das crianças para que possam ir se aproximando e se apropriando dos saberes científicos.

Harlan e Rivkin (2002, p. 28) destacam:

Ao integrarmos experiências científicas com outras áreas do currículo, ajudamos as crianças a aumentarem seu desempenho mental. À medida que enriquecemos a variedade de conexões e relações entre diferentes estilos de absorção, associação e aplicação de informações, as crianças formam vias neurológicas mais sofisticadas em seus cérebros, aumentando a retenção de conceitos.

A criança estará em contato com diferentes culturas e tem garantido, ao menos nos documentos oficiais, o direito de vivenciar diversificadas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento no cotidiano da escola (FAGGIONATO-RUFINO, 2012). Temos, portanto, o desafio e o compromisso de discutir maneiras de construir um currículo vivo.

Barbosa (2009) defende a necessidade de um olhar cuidadoso para o ensino e para os saberes científicos quando afirma que as crianças pequenas demandam uma educação baseada nas interações, nas relações e nas práticas educativas, voltadas para experiências do cotidiano e aprendizagens nos espaços coletivos. São frágeis e, ao mesmo tempo, potentes.

As práticas que se propõem e o papel que cada uma desempenha no processo educativo revelam o quanto as vivências podem, ou não, ser significativas.

Assim, verificamos a importância de considerar que aprender vem principalmente a partir das interações. Criar ambientes nos quais bebês e crianças aprendam junto com outras crianças, com outros adultos, com os materiais e nos diferentes espaços, possibilita a troca de ideias e a vivência de diferentes problemáticas e desafios. Nesse contexto, estará disponível à diversidade de formas de se resolver um mesmo problema, ampliando cada vez mais os saberes e apropriando-se da cultura (PIMENTEL, 2007).

Bebês e crianças bem pequenas podem estar vivenciando experiências, participando dos processos, identificando possibilidades em tentativas diversas e possíveis aplicabilidades.

Contudo, não há a necessidade das crianças serem apresentadas a shows pirotécnicos e grandes efeitos visuais, mas a intenção é propor vivências que estimulem a curiosidade e despertem-lhes o olhar investigativo, oferecendo tempos, espaços e materiais adequados. Tais dimensões precisam dialogar com uma concepção de currículo que não espera dos bebês e crianças pequenas respostas pré-elaboradas, mas possibilita que mergulhem em suas investigações, entrando em conexão com o ambiente, com os educadores e com outros bebês, fortalecendo vínculos e possibilitando aprendizagens.

5 EDIFICANDO AMBIENTES EDUCATIVOS QUE PROMOVAM APRENDIZAGENS

O constante desejo de exploração do mundo por bebês e crianças requer a organização de ambientes de aprendizagens propícios, o que demanda reflexões sobre como estruturar atividades que estimulem e sejam significativas, criando assim novas formas de se relacionar com o mundo e de transformá-lo.

Organizar o ambiente escolar é muito mais do que decorar salas, paredes ou espaços pré-determinados. É definir critérios de qualidade, considerando o que é importante para cada faixa etária. Nos ambientes, bebês e crianças devem encontrar segurança para lançar-se ao mundo e explorar seus mistérios, conhecendo e se relacionando com outras pessoas, convivendo com o grupo e construindo sua identidade, reconhecendo a si e ao outro, produzindo cultura.

Oliveira-Formosinho (2007), ao tratar de contextos participativos, aponta que vários modelos pedagógicos tiveram preocupação com a arquitetura do espaço educacional. Cita Maria Montessori, Froebel com modelos arquitetônicos, Margaret MacMillan com espaços internos e externos integrados, as experiências de Reggio Emília, com a pedagogia da escuta e afirma que tais fatores são “[...] importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensinar e do aprender” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 23).

Horn (2017) destaca que a organização dos espaços não pode ser pensada como uma sala de aula de perspectiva tradicional. Precisa falar em um local que não seja uma organização em formato de se dar aulas, mas de uma proposta de promoção de experiências educativas vividas pelas crianças.

Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes. A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização”. (HORN, 2004, p. 27)

Com isso, a necessidade de pensar os espaços como ambientes de aprendizagem é fundamental para desenvolvermos um trabalho que consideramos de boa qualidade nas escolas de educação infantil.

Pensar em promover situações em que bebês e crianças possam construir experiências significativas não constitui apenas levar sensações de contato com objetos ou seus atributos isoladamente. Em uma pedagogia transmissiva, formas e cores, por exemplo, poderiam ser ensinadas por meio de fichas desenhadas e pintadas; trata-se de uma maneira passiva de receber as informações.

Pinazza (2007) destaca, referindo-se às concepções de Dewey, a importância da experiência como experimentação; “[...] as relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação [...]” é que possibilita a aprendizagem das informações desejadas (PINAZZA, 2007, p. 72).

Se pensamos na criança agente, de nada nos vale ter uma sala que não viabilize a sua ação direta. Quando olhamos para as paredes da escola, elas nos dizem quais são nossas concepções de educação; quando observamos os materiais, já percebemos as possibilidades de intervenções possíveis. Porém nunca teremos, em uma pedagogia participativa, uma receita pronta de como fazer algo, o que já é bem previsível quando falamos de uma pedagogia transmissiva.

Discutiremos nesta seção a importância de se preparar ambientes educativos, representados pelo conjunto de todo o contexto, da forma como está organizado, envolvendo o espaço, os tempos, as materialidades e as relações.

Para dar visibilidade a todas as vivências, trataremos da documentação pedagógica, compreendida como gramática do cotidiano, que tem o compromisso de trazer as vozes de todos os envolvidos – bebês, crianças, educadores, famílias, escola e comunidade –, respeita os direitos de aprender e materializa as práticas, elaborando construções coletivas e individuais.

5.1 As rotinas e o tempo

Uma das dimensões importantes do currículo da Educação Infantil é a organização dos tempos. O tempo que deve ser visto não de uma forma isolada, mas como parte de uma totalidade, interagindo com as outras partes e constituindo o ambiente educativo.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) estabelece:

A estruturação do dia dos bebês e das crianças vale-se de cinco variáveis que organizam o processo educativo: os espaços, os tempos, as interações, as materialidades e as narrativas (nas múltiplas linguagens). (SÃO PAULO, 2019, p. 133)

Cada aspecto citado pelo Currículo da Cidade tem um significado e precisa ser pensado cuidadosamente pelo educador, que busca uma organização harmoniosa e produtiva do ponto de vista das explorações infantis. Para tanto, é preciso considerar que os “[...] tempos educativos integram os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 72).

Encontramos diferentes aspectos da organização do dia nas escolas de educação infantil. Segundo Barbosa (2006):

A regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida e a temporalidade da modernidade fazem-se presentes a partir de um artefato central, o relógio. Ninguém pode negar o lugar de privilégio a esse objeto, que faz parte da vida cotidiana, marcando o ritmo da ação, medindo os rituais e ordenando os ciclos de existência. Ele é um símbolo cultural e, também, um mecanismo de controle social da duração de tempo. (BARBOSA, 2006, p. 139)

E complementa afirmando: “[...] uso do relógio na escola infantil representa essa introdução ao mundo externo, ao mundo dos adultos” (BARBOSA, 2006, p. 140).

Observamos, portanto, que o tempo é controlado e precisamos trabalhar com essa dimensão a favor de uma prática pedagógica que não seja limitadora e nem castradora, pois em escolas nas quais há uma rigidez nos tempos, tanto as crianças quanto os educadores transformam suas ações em movimentos automatizados, descaracterizando o currículo, que considera as práticas e valoriza a criança e suas experiências. Com isso, o tempo cronológico precisa se adequar ao tempo pedagógico, e não o contrário.

Kuhn, Cunha e Costa (2015) abrem uma discussão acerca dos tempos do brincar, considerando que é preciso refletir sobre a importância do tempo marcado pelo relógio, um tempo que é objetivo, e o tempo da criança, das suas necessidades, dos seus sentimentos e percepções, o tempo subjetivo.

As questões são difíceis de se responder, considerando que estamos em um ambiente seguidor de regras e de uma organização que é específica de cada instituição. No entanto, há que se atentar ao respeito às buscas que bebês e

crianças pequenas fazem dentro de diferentes contextos, à liberdade de se movimentar, sem que o corpo seja aprisionado em um canto ou em uma cadeira, em que suas possibilidades de pesquisar e investigar sejam valorizadas e enriquecidas, e possibilitar que todas essas aproximações ocorram no ritmo de cada indivíduo, sem pressa ou atropelos (KUHN; CUNHA; COSTA, 2015).

Diante das rotinas e dos tempos, a Pedagogia-em-Participação prefere o termo “organização dos ritmos temporais”, a considerar a expressão “rotinas”, por esta ter uma conotação de pedagogia tradicional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018). Porém, por ser um termo ainda usual, também nos documentos oficiais na cidade de São Paulo, cabe-nos refletir um pouco mais sobre sua utilização.

Barbosa (2006) faz um percurso histórico das rotinas que, desde o século XIX, eram vistas como uma forma de controlar as ações, cumprir as regras e adaptar os diferentes ritmos individuais (subjetivos) a um mesmo ritmo coletivo (objetivo). Considerava-se que a aprendizagem estava relacionada ao estabelecimento da rotina pelos estudantes. Por outro lado, destaca que as rotinas estão relacionadas com o tipo de proposta pedagógica que se trabalha dentro das escolas. Muitas vezes, há abordagens que parecem valorizar as interações das crianças quando, na verdade, são mascaradas por iniciativas controladas pelo educador.

As rotinas apresentam, em certo horário, um momento de diálogo, que pode ser chamado de assembleia ou rodinha, ou, ainda, de conversação froebeliana. Apesar dos diversos nomes, a situação é invariável, mas o modo como ela se realiza, os níveis de participação dos adultos e das crianças e a forma como é dividido o tempo podem dar a essa tarefa um significado diferente. (BARBOSA, 2006, p. 116)

A rotina tem diferentes enfoques, e o seu diferencial está na intencionalidade diante da proposta pedagógica.

O tempo do relógio, da rotina marcada pelo tique-taque, está preso, como destacado na mitologia grega, ligado a *chronos*, com um ritmo único, contrário ao pulsar da vida. Ao passo que o tempo-vida está ligado a *Kairós*, um tempo singular, “[...] um tempo fluido em que, em seu ritmo, acolhemos o desconhecido, a quebra, o não controlado” (OSTETTO, 2012, p. 23). Se nos propomos a escutar e dar voz a bebês e crianças pequenas, precisamos rever e repensar o cotidiano, considerando mudanças de postura e compreendendo que não podemos mais vincular a educação infantil como reprodutora e transmissiva.

O Currículo da Cidade (2019) indica:

Quando consideramos os **tempos** vividos pelos bebês e pelas crianças, é fundamental respeitar os seus ritmos, o seu bem-estar e as suas possibilidades de aprendizagem. É importante não submetê-los ao tempo do relógio, em que todos os momentos da rotina são cronometrados, obedecendo a uma rotina sempre igual, alheia ao inusitado, ao acaso que tantas vezes povoa o dia a dia das crianças. (SÃO PAULO, 2019, p. 134)

Barbosa (2006) não descarta a importância da rotina, mas assegura que ela pode ser limitadora das diferentes possibilidades de relação. Diferencia rotina – estruturadora do ambiente e das crianças –, de cotidiano – mais abrangente, com possibilidades de abertura para o inesperado.

O trabalho na Educação Infantil requer que a rotina, que faz parte do cotidiano, seja discutida e compreendida, de maneira a não engessar as práticas e não torturar as crianças, desrespeitando seus tempos subjetivos e significativos. É preciso compreender a intencionalidade de cada ação e o real significado para os bebês, “[...] quais os hábitos de estruturação mental e moral que estão sendo constituídos e que tipo de subjetividade estão sendo definidas” (BARBOSA, 2006, p. 116).

O tempo de permanência das crianças no CEI, em geral, é de dez horas. Com isso, há que se pensar em como fazer a divisão do tempo planejado e organizado para o acolhimento na chegada e durante todo o dia, se há momentos de estar em espaços internos e externos, como o cuidar se faz necessário e como lidamos com ele nos diferentes momentos. Onde brincam, se alimentam, interagem com outros agrupamentos. Como acontece o brincar e a periodicidade em que as experiências são oferecidas, respeitando assim o tempo interno e o desejo de bebês e crianças pequenas permanecerem nas brincadeiras livres e dirigidas.

É necessário pensar e planejar as possibilidades da autonomia nos momentos de brincar. Um bebê que não quer interagir no espaço organizado pelo educador, terá a possibilidade de estar ou de brincar em outro lugar? Pensando na autonomia da criança, o educador poderá organizar mais de uma forma de explorar e investigar? Tais questões devem ser refletidas no momento de planejar a intervenção que irá propor.

Considerando o tempo da brincadeira, é preciso avaliar o antes – contemplando a organização do espaço para brincar, que deve ser pensado pelo educador e ter ou não a participação dos bebês e crianças. O durante – que envolve o momento da brincadeira, e deve ser acompanhado e mediado pelo educador e com a participação dos bebês e crianças. E o depois – com a reorganização do espaço, acompanhado pelo educador e tendo ou não o envolvimento dos bebês e crianças.

Hoyuelos (2015) afirma a necessidade de se revisar o tempo das propostas de atividades e a organização escolar, que muitas vezes não está preparada para os tempos dos bebês e crianças. Em uma escola de Reggio Emilia, após uma pesquisa democrática sobre a organização escolar e do tempo, as crianças trouxeram suas sugestões, pedindo aos educadores duas coisas apenas:

A primeira, que não gritassem e que se dirigissem a eles individualmente. A segunda, que, ao lhes pedirem para terminar, dessem, ao menos, três minutos para fazê-lo. Porque três minutos? Porque parece que é o tempo psicológico necessário para terminar algo com calma, com respeito para que a própria atividade adquira sua cadência subjetiva de aparente final e encerramento, embora seja parcial. (HOYUELOS, 2015, p. 50)

Pensar e respeitar os tempos de bebês e crianças em instituições de Educação Infantil é uma questão urgente e que faz parte do currículo. Para uma organização dos tempos do CEI, há uma rotina de horários que segue o relógio, iniciando com a entrada e seguindo durante todo o dia, desde a alimentação, trocas de fraldas, sono, ocupação de ambientes e áreas comuns, até a saída. Isso não significa que deva existir uma rigidez no seu cumprimento. Cada escola tem estabelecido no Projeto Político-Pedagógico a autonomia de propor organização que faça atendimento respeitando os diferentes tempos.

Os educadores, no seu dia a dia, podem se organizar visando o atendimento e o conforto, pensando na organização da escola, em como contemplar a rotina, sem desrespeitar os diferentes tempos nas vivências em grupo e nos tempos individuais. Assim, é importante refletir se estamos pensando no bem-estar ou no rigor das marcas dadas pelo relógio.

Para Barbosa (2006):

A possibilidade de sair do tempo da ordem para o da desordem, de passar de uma organização estática para outra, dinâmica, rompendo com a organização puramente burocrática, com o mito da imutabilidade e rompendo com a planilha horária uniforme e repetitiva que se instalou nas práticas e nas mentalidades é a sugestão de Husti⁷ para aderir-se a um planejamento móvel do tempo. (BARBOSA, 2006, p. 152)

Pensando no respeito aos tempos das crianças e dos grupos, e também procurando uma harmonia entre os tempos de rotina da escola, faz-se necessário buscar propostas de atividades organizadas. Na prática da maioria das escolas de educação infantil, onde a sala de referência é a mesma em que as experiências acontecem, se a proposta é realizada na sala, não poderá lá permanecer, precisando ser montada e desmontada, pois o mesmo espaço é utilizado para outras intervenções e para o horário do sono. Tais especificidades acabam dificultando pensar a sala como um ambiente de explorações fixo. Nos espaços externos da escola também isso acontece, por serem lugares compartilhados por todos. As mudanças devem ser comunicadas, para não interferir no trabalho de outro educador que possa vir a não aceitar tais modificações.

Apesar de sabermos que, direta ou indiretamente, o tempo e o espaço são pensados pelos adultos, é importante destacarmos que a autonomia nas explorações parte do interesse individual ou coletivo dos bebês e crianças.

No momento das interações com o espaço, com os materiais e entre si, as iniciativas devem estar acima das ideias trazidas e pensadas pelo educador. Horn (2004, p. 17) afirma: “[...] cabe ao adulto organizar sua prática junto às outras crianças, de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções e de um disciplinamento centrado nas normas ditadas por ele”.

Rabitti (1999), em estudo de caso acompanhando a rotina diária de uma escola em Reggio Emília, verifica que na sala há uma rotina estabelecida com tempos fixos, que a professora entrevistada chama de parte “ordinária”, e outra parte mais aberta ou “extraordinária”, indefinida pelo sistema. E destaca:

Embora possa parecer que o termo ‘repetitivas’ as conote negativamente, essas atividades de rotina não deveriam ser subestimadas, afirma Carla⁸, porque não se deveria ‘Esquecer a

⁷ Cf. HUSTI, A. Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tempo. **Revista de Educación**, Madrid, n. 298, p. 271-305. 1992.

⁸ Carla é a professora entrevistada na pesquisa do referido autor.

necessidade do ritual na formação das crianças, a importância da repetição, como aspecto fundamental para o desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças...'. (RABITTI, 1999, p. 90)

Perceber a importância das rotinas e tempos, mas de maneira a auxiliar no desenvolvimento e não com o intuito de castrar a liberdade e expressividade, é papel do educador, que precisa promover o bem-estar nos diferentes momentos da criança na escola.

5.2 Organizando ambientes educativos

Os espaços da escola ou da sala são considerados uma importante dimensão pedagógica e podem ser planejados, uma vez que eles não são apenas a estrutura física da escola, mas revelam as concepções de criança e de Educação Infantil em que os educadores acreditam.

Barbosa (2006) traz a importância de discutirmos as organizações dos espaços nas Instituições de Educação Infantil:

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p. 122)

Planejar o espaço faz parte do papel do educador que, inicialmente, precisa pensar na criança que irá interagir. Avaliar recursos que estão disponíveis e a segurança no espaço organizado são essenciais, a fim de que as crianças possam explorar com maior autonomia e menor dependência do adulto, permitindo as interações entre criança-criança, criança-adulto, criança-objetos, criança-espaço.

De acordo com Forneiro (1998):

[...] quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala o tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo

externo, dos interesses dos alunos (as) e dos professores (as) (FORNEIRO, 1998, p. 232).

Em uma escola de Educação Infantil, as salas dos agrupamentos, o corredor, os trocadores, o refeitório, os espaços externos, enfim, todos os locais precisam ser considerados espaços de aprendizagem, afinal, as vivências podem acontecer em qualquer um dos ambientes.

Horn (2017) traz a importância de se organizar os espaços e os materiais no cotidiano da educação infantil e diferencia espaço de ambiente, definindo o espaço como os elementos presentes nele, ou seja, os móveis, objetos e materiais. Já ambiente é colocado como “[...] conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem, as quais envolvem afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças” (HORN, 2017, p. 35). Forneiro (1998) também diferencia espaços e ambientes, considerando o espaço como o local com seus objetos e ambiente, o espaço físico com suas relações entre criança-criança, criança adulto e criança-sociedade.

Podemos dizer que, quando os espaços são pensados e organizados, possibilitam às crianças realizar suas pesquisas e se desenvolverem da forma mais plena possível e, assim, se tornam ambientes de aprendizagem. Para Horn (2004, p. 28) “[...] em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes [...]. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado”.

Ceppi e Zini (2013) afirmam que as aprendizagens são únicas, uma vez que irão interagir de formas diferentes. Cada criança irá estabelecer diferentes possibilidades de aprender “[...] dentro deste contexto e graças a esse contexto”. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 26).

Para Gandini (1999), o ambiente é como um educador, junto com os demais professores. É importante pensar na sua forma flexível e sensível, que atenda às necessidades das crianças e lhe ofereça elementos para que sejam “[...] protagonistas na construção de seu conhecimento” (GANDINI, 1999, p. 157).

Forneiro (1998) propõe que o ambiente não seja visto como estático, mas algo a se construir nas inter-relações. As crianças poderão estar em um mesmo

ambiente e o perceberem de diferentes formas, o que tem relação com a impressão de cada um, com a possibilidade de nele interagir, e isso é muito pessoal.

Forneiro (1998) e Oliveira *et al.* (2012) estabelecem quatro dimensões do ambiente que se inter-relacionam entre si. São elas:

1. Dimensão física: materiais, mobiliário, parte estrutural (pisos, janelas) e sua forma de organização.
2. Dimensão funcional: como os espaços são organizados e para que. Um mesmo objeto pode ser diferentes coisas, dependendo da função que ocupa e da situação em que se encontra.
3. Dimensão temporal: em quais momentos serão utilizados os espaços e de que maneira.
4. Dimensão relacional/interacional: refere-se às relações que são estabelecidas nos espaços, que podem ser autônomas ou mais rígidas, mais independentes ou mais controladas, mais livres ou mais impostas, dependendo da maneira como os materiais são organizados nos espaços.

O conjunto das dimensões é único em cada contexto educacional e é determinante nas vivências que lá ocorrerão. Precisa ser cuidadosamente pensado pelo educador e pela equipe escolar, uma vez que envolve todos os espaços da escola.

Considerando que o ambiente traz diversas possibilidades e que não é algo estático, utilizaremos o termo “ambiência” para o conjunto das dimensões física, funcional, temporal, relacional/interacional que possibilitam diferentes vivências e poderão ocorrer nos espaços organizados pelo educador.

Verificamos o significado do termo “ambiência” no dicionário (AMBIÊNCIA, 2022):

- 1 Meio físico em que vive um animal ou vegetal; meio ambiente.
- 2 Conjunto de condições morais, intelectuais ou sociais que cercam uma pessoa e que podem influenciar sua vida; meio ambiente.
- 3 ARQUIT Espaço que, em termos físicos, estéticos e psicológicos, é próprio para a realização de atividades humanas; ambiente.

Consideramos que a ambiência vai além de um ambiente organizado apenas, mas também é aquele que aprecia e valoriza as interações, as relações e as aprendizagens que lá ocorrem.

As preferências, os jeitos de interagir com cada elemento, as percepções sensoriais, variam de indivíduo para indivíduo. Não há como atribuir “valores-padrão comuns a todos” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 25); não há como organizar um espaço e prever o que as crianças nele explorarão, o que sentirão e como se relacionarão. Por isso, o papel do educador é o de promover o maior número de estímulos, ricos em valores sensoriais e evitar avaliar as interações das crianças como um único aspecto.

Além das dimensões do ambiente já citadas, Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002) identificam outros elementos como dimensões curriculares e acrescentam: os projetos, as atividades, as conversas, a forma de organizar o grupo e a avaliação das crianças.

Criar ambientes ricos em desafios, possibilitando a variedade dentro de um universo material, social e cultural, auxiliará que as experiências ali vividas favoreçam a construção de estruturas internas de bebês e crianças pequenas que utilizarão os espaços.

5.3 Os materiais

Consideramos parte importante das dimensões pedagógicas o uso dos materiais. Há uma infinidade de objetos e brinquedos que podem ser oferecidos, e no caso dos bebês, a seleção dependerá muito mais do educador. As escolhas não podem ser baseadas em critérios superficiais, ou só porque o brinquedo é bonito.

Trata-se de uma prática que retira o educador do papel passivo ou de supervisor, passando a agir ativamente no brincar junto ao seu grupo, percebendo as necessidades e desejos, planejando intervenções mais interessantes e significativas.

Para falarmos de materiais vamos iniciar pensando nos espaços organizados, que possam oferecer a movimentação, a interação com outros bebês, com os adultos, com o próprio espaço e com os materiais, de forma que construam combinados, compreendendo certos limites, vivenciando papéis, conhecendo-se e

conhecendo o outro, planejando ações e pensando formas de explorar tudo que lhes é oferecido da maneira mais plena possível.

É no exercício de explorar os materiais que bebês e crianças “[...] olham, manipulam, colocam, tiram, deixam cair, encaixam, acoplam, surpreendem-se, choram, repetem, desistem, retomam ações” que lhes possibilitam construir significados pessoais e coletivos (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 63).

Espaços organizados e com diversidade de materiais possibilitam ações diversificadas, em que cada bebê estará disponível para explorar o que deseja e não fazer todos a mesma coisa e ao mesmo tempo. E o espaço de que falamos não é só o da área interna, mas também aquele em que bebês e crianças estão em contato com elementos da natureza e outras possibilidades de vivências.

O uso dos materiais entra no contexto de exploração. Precisam ser pensados em sua diversidade, ou seja, os brinquedos convencionais, os que promovam desafios e, ao mesmo tempo, tragam segurança para as explorações, e que ajudem as crianças a se desenvolver, possibilitando que se tornem corresponsáveis pela ordem e limpeza dos mesmos.

Ao pensarmos na organização dos materiais nos ambientes, temos que considerar certa harmonização. Segundo Ceppi e Zini (2013):

No raciocínio pedagógico, a ‘tatilidade’ é uma palavra-chave: tatilidade da boca, das mãos, do corpo inteiro. Pelo toque da pele, crianças muito pequenas exploram o mundo com um ‘radar’ extremamente sensível e inteligente. A criança sente os materiais, a luz e a temperatura, e estabelece relações de simpatia, antipatia e indiferença. A variedade de sensações é ampla. As crianças tocam, acariciam, esfregam e afagam; com uma ou duas mãos, com as pontas dos dedos, palmas ou dorso da mão, com as articulações, com os cantos das mãos. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 84)

Enriquecer as explorações dos bebês com materiais foi uma proposta de Goldschmied e Jackson (2006), oferecendo variedades de objetos que despertassem o interesse, estimulando os sentidos e permitindo a investigação dos seus diferentes atributos. Os materiais podem proporcionar a pesquisa com texturas, formas, cores, pesos, cheiros, sons, brilhos, utilizando-se de objetos do cotidiano, de origem natural, e explorando materiais de madeira, metal, tecido, plástico, couro, dentre outros.

Para os educadores de Reggio, é importante a oferta de “materiais inteligentes”, que são aqueles que convidam bebês e crianças à pesquisa, que possibilitam a exploração, materiais que mantêm um equilíbrio entre “simplicidade e complexidade” (KRECHEVSKY, 2014, p. 255).

Barbosa (2006) traz, nas expressões de Goldschmied⁹, reflexões sobre a importância de um olhar atento ao que se oferece aos bebês e crianças bem pequenas, respeitando seu direito a se desenvolverem e explorarem:

[...] necessitam não somente atenção física, mas também, relações humanas e estímulos materiais que ativem, desde os primeiros meses, a sua grande capacidade de desenvolvimento mental. [...] do mesmo modo que estamos atentos à dieta alimentar para que seja variada, é preciso cuidar da dieta mental e assegurar à criança uma boa qualidade e a continuidade das experiências e das descobertas do mundo a sua volta (BARBOSA, 2006, p. 61).

Cabe ao educador escolher o material, organizar o espaço, preparar o ambiente, pensando em uma organização estética e aconchegante, garantindo a exploração segura com objetos limpos e que não ofereçam perigo. A pesquisa e exploração dos bebês deve ser respeitada e valorizada. Importante perceber quando é hora de se aproximar para enriquecer as experiências e quando é hora de se afastar e observar apenas. O olhar atento e a observação são essenciais.

Schwall (2019), em entrevista com Giovanni Piazza, discute a relação dos materiais com a linguagem; enquanto os objetos são manipulados, estruturas mentais, habilidades, experiências e estratégias são desenvolvidas, formando uma espécie de alfabeto ou gramática. Com isso, emerge a ideia do objeto poder ser o que a criança desejar, com funcionalidades que elas próprias criam, de modo a comunicar pensamentos e sentimentos.

As propriedades físicas do material permitem a criação de um “sistema comunicativo único” (SCHWALL, 2019, p. 52). À medida que entram em contato com os materiais, vão estabelecendo relações com o que já conhecem, ou já viram, podendo estabelecer relações do tipo sensorial, emocional, cognitiva, construindo assim uma gramática e comunicando suas impressões.

Quando pensamos em diversidade e organização de materiais, ultrapassamos o que pensamos ser apenas escolha de materiais, e passamos a ter

⁹ Cf. GOLDSCHMIED, E. **Educar l'infant a l'escola bressol**. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1998.

uma dimensão bem maior, proposta pelas materialidades. O currículo da Cidade (2019) aponta:

As **materialidades** agrupam uma imensa gama de objetos, ferramentas, instrumentos que possibilitam investigar, pensar, inventar, raciocinar. Materialidades significativas são os jogos e os brinquedos, os objetos do cotidiano, os materiais artísticos, científicos e tecnológicos, os materiais de largo alcance como pedaços de madeira, pedaços de cano, cordas, rolhas, entre outros. Quando planejamos as materialidades que vamos disponibilizar aos bebês e crianças, é importante considerar quais experiências projetamos para eles, bem como a diversidade e a quantidade de materiais, garantindo que possam fazer suas escolhas individuais. (SÃO PAULO, 2019, p. 135, grifo do autor)

Fochi (2019) discute as materialidades e enriquece o termo trazendo o conceito de polimaterialidade, destacando a importância de se valorizar as criações e descobertas dos bebês e crianças, sem que forjemos situações que parecem estar explorando, mas, na verdade, estão apenas seguindo sequência preparada pelo educador, com pouco significado e relevância para quem explora.

É preciso que as crianças tenham acesso a uma amplitude de materialidades para amplificar e complexificar suas percepções e concepções do seu entorno. No entanto, a polimaterialidade não pode ser entendida como a construção de um tapete ou painel dos sentidos para que as crianças caminhem artificialmente em um dado momento dedicado do dia a isso. Ao contrário, a polimaterialidade deve estar presente no entorno dos meninos e das meninas. (FOCHI, 2019, p. 276)

Ao entrar em contato com diferentes materialidades, bebês e crianças têm a possibilidade de desenvolver seu processo criativo de maneira mais plena. Brinquedos prontos e industrializados já existem e são muitas vezes mais valorizados nas escolas e nas famílias do que outros materiais. Não estamos dizendo que não são bons, mas comparados a outros que promovem diferentes possibilidades de manusear, que podem ser modificados, transformados, ressignificados, podemos dizer que são mais limitadores. Seria mais interessante oferecer materialidades que auxiliam as explorações sensoriais, ajudam a ampliar o pensamento criativo e abstrato, como gravetos, folhas, recicláveis, tecidos, blocos, madeira, sementes, pedras, conchas, entre outros.

Destacamos, porém, que as materialidades devem vir acompanhadas de ações reflexivas, possibilitando às crianças, desde bem pequenas, a curiosidade e o olhar investigativo, que sejam questionadoras, pesquisadoras, façam escolhas, tomem decisões, explorando suas potencialidades a partir de propostas desafiadoras.

O educador precisa pensar em materialidades que permitam aos bebês buscarem as informações a partir deles e que, ao mesmo tempo, não sejam um risco; pensar na diversidade, para não cair no simplismo, ofertando o maior número de possibilidades e escolhas e que possam ofertar quantidades adequadas para que o foco seja a exploração e não a disputa.

Se faz necessário pensar nas identidades plurais. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), os materiais devem ser objetos de reflexão do educador, a fim de evitar aqueles que reforcem o racismo, o preconceito, o machismo, abrindo espaço para as diferentes culturas, sendo um espaço que valoriza a educação intercultural.

Ter ambiências ricas em materialidades transforma o ambiente em um terceiro educador, revela espaço de relações, construções, percursos de aprendizagem, que trazem a autoria de bebês e crianças.

Não podemos pensar, no entanto, que podemos prever como e o que os bebês e crianças pequenas aprenderão. O percurso a se explorar não é prescritivo, pois o processo criativo é livre. O tempo todo estão construindo teorias e tentando explicações para coisas que veem e sentem. Porém, proporcionar diferentes vivências deveria ser um compromisso de todo educador. Assim, é importante conhecer que tipo de registro das ações irá garantir o acompanhamento e a avaliação dos processos de maneira séria e responsável. É o que trataremos a seguir.

5.4 Documentação pedagógica: revelando os processos

Quando falamos de documentação, precisamos pensar se o que levaremos ao leitor revela identidades diversas, percursos e processos. Mas afinal, o que é documentar? Qual a relação da documentação com o registro, com a observação, com a reflexão?

Iniciaremos a discussão tratando o assunto, não de forma isolada, não como um fim, mas como parte do trabalho com bebês e crianças pequenas, compreendendo a composição do que podemos considerar uma documentação pedagógica em um currículo da Educação Infantil. Tomaremos como base as pedagogias participativas, uma vez que, dentro de uma pedagogia transmissiva, pautada na atuação que não respeita as potencialidades infantis e coloca como centralidade os conteúdos e intervenções dos adultos, não conseguiremos encontrar modelos que correspondam à complexidade do trabalho (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; PINAZZA; FOCHI, 2018).

Também não é o objetivo desta pesquisa trazer um estudo aprofundado sobre o tema, mas propor uma discussão de modo a compreender a importância da documentação, principalmente diante da pesquisa realizada com os bebês, valorizando e respeitando a atuação dos agentes no processo educacional.

5.4.1 Como pensar o registro?

Um ponto fundamental a ser discutido é a questão do registro e como compreendemos tal ação dentro do contexto das escolas de Educação Infantil. Registrar é algo ainda muito discutido por educadores da infância, uma vez que é preciso ver significado e compreender sua importância.

Madalena Freire na obra “A Paixão de Conhecer o Mundo”, com a primeira edição publicada em 1983, traz registros relatando experiências construídas com crianças da Educação Infantil, na tentativa de se aproximar de um diálogo com educadores. Procurou, nos relatos, apresentar e valorizar as descobertas que as crianças faziam, as conquistas que as aproximavam de suas aprendizagens. Colocou o professor, não como o dono do saber, mas como aquele que, por possuir maior experiência e sistematização, procura devolver às crianças, de modo organizado, informações sobre o que se estava pesquisando.

Ficou claro nos relatos da pesquisadora que, para se fazer uma boa análise de um determinado episódio, é preciso que se tenham bons registros. O registro possibilita conhecer melhor as práticas educativas, reflexões e provocações que nos permitem enveredar por caminhos alternativos. Nele estão mencionadas, mesmo que de forma implícita, nossas concepções de educação, de criança, e como entendemos seu desenvolvimento.

Madalena Freire destacou que os registros do professor, não traziam apenas análise do seu trabalho, mas também as produções, falas, vivências e situações vividas pelas crianças. Lá estava ela na sua inteireza, refletida no trabalho organizado e sistematizado da professora.

Lopes (2009) em sua pesquisa sobre registros de práticas na educação infantil apresentou diferentes formas de registro, muitas vezes presentes apenas para cumprir exigências formais; diário de classe (com registros de frequência, dias letivos, reuniões, resumo das atividades diárias), atas de reuniões (com os assuntos tratados) e livro de registro de trabalho coletivo, são alguns exemplos. Tais documentos não exigem reflexão e nem estudo sistematizado, mas são instrumentos de apoio importantes que podem ajudar no acompanhamento dos bebês e crianças.

Importante destacar que registros não são apenas preenchimento de documentos. Outros, como portfólios, diários de bordo, registros diários, planos, podem possibilitar reflexões sobre a prática, conferindo maior liberdade ao educador, “[...] possibilitando que sua prática venha à tona e seja transformada em objeto de reflexão e estudo” (LOPES, 2009, p. 112). Destaca, ainda, a importância do processo reflexivo no desenvolvimento profissional.

Registrar a prática não é apenas escrever sobre ela; registro é relato, narrativa, descrição e ainda mais. Registrar é refletir, planejar, avaliar. [...] entendemos também a criança como produtora de registros, construtora de cultura, de história. (LOPES, 2009, p. 41)

Registros são importantes tanto para revelar os processos formativos do educador como para narrar as situações e os processos de descobertas das crianças. No estudo feito por Lopes (2009), verificamos que os diferentes tipos de registros são importantes, pois valorizam os processos e vão além de preenchimentos de documentos formais.

Oliveira *et al.* (2012) apontam como primeira forma de registro de pontos observados aquilo que fica na nossa memória, que se agrega à nossa história de vida e a conhecimentos adquiridos, valores e crenças. O educador poderá fazer um registro descritivo ou colocar suas impressões sobre o que observou. Cada situação exige de nós um tipo de organização de registros, o que nos impossibilita de fazermos tudo sempre do mesmo modo e prever resultados.

Pinazza (2014), pesquisando em contexto de formação com educadoras de um Centro de Educação Infantil, em seus aspectos formativos, levantou importantes reflexões sobre os tipos de registro que os educadores utilizavam no cotidiano. Há um processo reflexivo sobre como o registro elaborado impacta na qualidade das práticas realizadas. Uma práxis que possibilita a realização dos registros, não pela obrigatoriedade, mas por compreender a necessidade e a importância que têm, tanto no desenvolvimento de bebês e crianças quanto no processo formativo e na reflexão sobre as práticas.

Os registros realizados em CEI, quando vinculados à Secretaria de Assistência Social, tinham como instrumento as fichas de saúde, contendo informações econômicas e de saúde da família, e o acompanhamento do crescimento dos bebês e crianças. Na transição das creches para a Secretaria da Educação, os tipos de registros foram repensados (SÃO PAULO, 2019).

Em 2013, a alteração da LDBEN propõe que a educação infantil se organize de maneira a expedir “[...] documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 2013). O aparecimento da palavra documentação sugere que sejam realizados estudos que possam aprofundar tal assunto.

A cidade de São Paulo vem, a partir de normativas, decretos, regulamentações, estudando sobre formas de registro que possam dar voz a bebês e crianças. Os documentos indicam que os registros têm diferentes funções e precisam ser revistos, bem como ser supervisionados para fortalecer os processos de elaboração.

Na Instrução Normativa nº 02/2019 há indicação de diferentes tipos de registro, dentre os quais o registro pedagógico, que está relacionado ao ato de comunicar os percursos das experiências que bebês e crianças vivenciam nas escolas a partir das interações. O registro docente, por sua vez, refere-se ao planejamento das atividades, as brincadeiras e projetos que serão desenvolvidos, revelando a intencionalidade docente e destacando o que se pretende a partir de uma determinada prática pedagógica. Para tal, é preciso pensar o registro para além de um relato, ancorando-se em uma lógica mais reflexiva. A ideia, portanto, é tornar visível não só as propostas de atividades, mas também as vivências das crianças.

A Instrução Normativa (SÃO PAULO, 2019) divide os registros pedagógicos em quatro categorias. A primeira trata dos registros para o planejamento e do

trabalho pedagógico, que visa olhar para o que se pretende trabalhar. Inicia com a proposta da carta de intenções, que vai indicar o que se pretende fazer, quais projetos podem ser trabalhados, como o educador pensa que pode ser o ano ou o semestre e representa um compromisso com bebês, crianças, famílias e com o próprio educador, que poderá revisitar o registro para planejar e replanejar suas ações.

Partindo da carta de intenções, o educador observa ações, falas, gestos, expressões dos bebês e crianças, que comuniquem ou possam dar pistas valiosas de possíveis intervenções pedagógicas. Essa dimensão deve estar em constante construção, evitando assim a oferta de atividades desconexas e sem sentido. A revisão de interesses, desejos, organização de tempos, espaços e materialidades deve estar contemplada no registro, que pode fazer parte das reflexões constantes do educador.

O semanário pode configurar maneira de sistematizar o registro, porém se faz necessário pensar na maneira como é utilizado em muitas escolas. Ter um quadro diagramado com os dias da semana, para se preencher com atividades que serão realizadas a cada dia, pode ser repensado e utilizado de jeitos mais significativos, no momento em que valorizamos não apenas a atividade em si, mas as ações dos bebês e crianças. Para tal, o diário de bordo pode se aproximar da proposta em que o elemento fundamental é ter uma observação e uma escuta atenta, que irá valorizar os processos de descoberta, as dúvidas e os encaminhamentos do educador.

Podemos considerar o diário de bordo como um “[...] registro de experiências profissionais e observações, em que a(o) docente que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos” (SÃO PAULO, 2019). Desse modo, é o educador quem vai construindo uma narrativa a partir do que se propõe observar. E a partir delas e das intervenções da coordenação pedagógica, vai transformando o registro em um processo reflexivo que poderá ser um instrumento interessante para o planejamento, para reflexões, os registros de bebês e crianças e para os fazeres docentes.

Como segunda categoria, o documento traz os registros para a comunicação do trabalho pedagógico, anunciando aos demais agrupamentos e educadores, gestores, comunidade escolar, pais e comunidade, o trabalho que é realizado, construindo memórias. Para tal, pode se utilizar de murais, painéis, paredes, muros, como mostra dos trabalhos realizados com bebês e crianças, textos formativos,

pesquisas, opiniões, favorecendo que possam se expressar e fazer parte do contexto escolar.

Importante destacar que as exposições revelam as concepções e o currículo. Desse modo, em um contexto de pedagogia participativa, não é indicado utilizar desenhos estereotipados, atividades pautadas em datas comemorativas, desenhos prontos de personagens infantis ou que não valorizem a agência de bebês e crianças.

Fotos, vídeos e produções também podem compor o registro de comunicação do trabalho, que pode contar sobre processos, percursos, descobertas ou produções de um determinado período. Se forem expostas em painéis ou paredes, precisam respeitar a altura das crianças. Algumas escolas utilizam também as redes sociais institucionais que permitem dar visibilidade ao trabalho da escola. Porém, é preciso tomar muito cuidado com a exposição e sempre se pautar nas propostas trazidas pelo Projeto Político-Pedagógico da escola.

O recurso mais usual das escolas costuma ser a agenda, que serve não apenas para levar comunicados burocráticos ou de algum incidente ocorrido, mas pode ser utilizada como ferramenta de diálogo sobre diferentes temas. O caderno de passagem, por sua vez, é um caderno de uso das professoras da sala para comunicar o cotidiano dos bebês e crianças.

Os registros auxiliam o diálogo e a elaboração de relatórios. Para um registro mais individual, o educador pode utilizar um caderno contendo observações feitas dos bebês e crianças. A ideia não é fazer registros de todas as crianças diariamente, mas direcionar o olhar e se voltar a uma escuta, acompanhando as descobertas individuais ou em pequenos grupos.

O educador irá organizar como contemplará todos durante um período. O não registro pode revelar se está havendo excesso de um lado e falta de outro e, com isso, procurar dosar as observações entre todos os bebês e crianças.

Como terceira categoria de registros está o que servirá para a avaliação das aprendizagens. As ferramentas que o educador utilizar terão que revelar as aprendizagens de bebês e crianças. Para isso, precisa se pautar em uma observação e um relatório de acompanhamento que demonstre o percurso da turma e, depois, o de cada um individualmente, com as descobertas, questionamentos, dúvidas, hipóteses e interações.

O instrumento utilizado é a observação sistemática, com uma elaboração cuidadosa e respeitosa, revelando os processos de bebês e crianças, contemplando as ações, com falas, formas de expressão, destacando o protagonismo.

Os pais também fazem um registro dando seu parecer, mesmo que de forma simples e precisam, na maioria das vezes, serem incentivados a participar e a dar ideias, fazendo parte também do processo.

O portfólio pode servir de instrumento da documentação e trazer uma parte coletiva e outra individual. Nele estão registros fotográficos, relatos, questionamentos, dúvidas, descobertas, processos vividos individual e coletivamente. Como os interesses são diversos, não há um modelo a ser aplicado. A participação dos bebês e crianças é essencial e ajuda na noção de pertencimento.

Como último item, os registros para a formação permanente, que podem ser: registros das reuniões formativas, que deixam memórias e geram reflexões; reuniões pedagógicas, a fim de ampliar o repertório cultural e pedagógico; formação permanente em serviço, trazendo discussões e permitindo relacionar o tema estudado com a prática, ocasionando provocações para discussões reflexivas no grupo. E, por fim, as cartas pedagógicas, que propõem fazer um exercício de autorreflexão da gestão frente ao trabalho realizado no ano e buscar retomada do plano de ação a cada início de ano.

Todos os indicativos de registros propostos pela Instrução Normativa nº 02/2019 podem ajudar o educador a fazer as escolhas mais adequadas, respeitando as vozes, os saberes e dando visibilidade às aprendizagens dos bebês e das crianças. Mas, para compreendermos o que registrar, é preciso compreender o que observar.

5.4.2 Observação e os processos de escuta

A observação na Educação Infantil é um importante instrumento utilizado pelo educador, possibilita acompanhar as diversas formas de bebês e crianças se expressarem e se comunicarem. Se nos reportarmos aos estudos, nas mais diversas áreas, vamos perceber que todos tiveram início a partir da curiosidade e da observação de algum fenômeno sobre determinado assunto. Com a educação e as crianças pequenas não é diferente.

Porém, é importante ter um foco, clareza do que queremos observar. Mas podemos nos perguntar, enquanto educadores, como dar conta de observar tudo ao mesmo tempo, como observar todas as crianças e ainda nos preocupar em registrar coletiva e individualmente todas as ações? Essas questões podem ser um indicativo de que precisamos ter claro que, para observar, precisamos inicialmente fazer escolhas.

Para a elaboração desta pesquisa também tivemos, em diversos momentos, que fazer as nossas escolhas, tendo como foco responder à pergunta inicial, buscando fundamentação para tais caminhos escolhidos. Desse modo, saberemos o que devemos observar.

Vamos pensar um pouco sobre: o que, como, quem, quando, onde e porque fazemos tais escolhas. Na seção destinada à apresentação do percurso metodológico faremos o arrolamento das nossas escolhas e caminhos. Neste momento, consideramos importante destacar que o educador também é um pesquisador das suas práticas. Assim, Wood (2010, p. 139) aponta que os educadores que são pesquisadores

[...] podem ir além dos limites do desenvolvimento e das metas do currículo, porque as observações podem ser usadas como textos para análise, e não meramente como evidência de objetivos de desenvolvimento, resultados de aprendizagem e metas curriculares.

A observação não é neutra. Ela pode nascer de alguma inquietação com determinada situação e a partir daí nos motivamos a conhecer gostos, preferências, situações de aprendizagem. Para cada direcionamento, o observar segue caminhos e modelos políticos e educacionais que revelam as concepções de criança que se tem (WOOD, 2010).

Uma observação que visa seguir técnicas e alcançar resultados, a partir de padrões pré-estabelecidos, sustentando uma cultura de poder, é uma forma de observação. Outra, mais pertinente à perspectiva das pedagogias participativas, está relacionada ao bem-estar, ao envolvimento e às compreensões mútuas sobre as aprendizagens construídas. Precisamos tomar cuidado com observações que façam qualquer tipo de julgamento das situações e aproveitar o tempo para apreender, envolvendo-nos nas situações que estão sendo observadas.

Para isso, diferentes serviços, como saúde, assistência social, cultura, entre outras, podem atuar de forma articulada, respeitando as diversidades sociais e culturais, desenvolvendo, assim, a “[...] habilidade de escutar e observar, juntamente com uma linguagem de crítica e de reflexividade” (WOOD, 2010, p. 137).

Riera (2019) propõe a observação como uma ferramenta fundamental do educador, mas que precisa ser percebida como um instrumento de aprendizado, de reflexão e organização, interpretando e compreendendo o que foi observado.

Pode parecer tarefa simples, mas fazer observação em contexto de escuta atenta é um processo cuidadoso e delicado, que possibilita nos aproximarmos e aprofundarmos as percepções, não ficando apenas na superficialidade. Se paramos para escutar, mas não estamos abertos para o inesperado, a escuta será um ato mecânico, aguardando apenas o que pode ser previsível. Porém, tal exercício não é de previsão, mas de estranhamento, que ajudará no acompanhamento de possíveis processos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; PINAZZA; FOCHI, 2018; FOCHI, 2015).

Riera (2019, p. 77) faz uma provocação acerca do educador que não tem uma escuta atenta, que olha sem ver, ouve sem escutar, “[...] porque, para ver e escutar sem contaminações, é necessária uma paciente passividade e abertura, uma consciente predisposição e atenção”.

Considerando que cada educador tem as próprias concepções, um processo de formação, a constituição de cultura, que lhes são bem particulares, é importante respeitar e, ao mesmo tempo, buscar reflexões acerca da observação, qual o real objetivo e intencionalidade. É essencial um posicionamento do educador. Se ele se propõe a observar determinada criança ou um grupo, em uma sequência de movimentos, de expressões, de preferências por objetos ou locais, por exemplo, precisa de certo tempo para perceber possíveis repetições e gostos.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) destacam que a observação que se coloca a serviço de uma avaliação das crianças, a fim de medir se ela teve ou não o alcance de um conjunto de padrões, não serve para a intencionalidade da documentação pedagógica. Esta serve apenas para categorizar e classificar.

O ato de observar é um ato orientado em direção a uma intencionalidade, muitíssimas vezes pouco explicitada. Observamos para coletar dados de uma situação, para responder a perguntas, para compreender. Outras vezes, observar nos serve para recolher

evidências e entender melhor as iniciativas das crianças, ou como técnica para diagnóstico e avaliação. Todavia, observamos, em especial, porque desejamos gerar mudanças. Assim, pois, poderíamos dizer que observamos para conhecer melhor, para compreender, para gerar novas ideias e transformar criticamente a realidade (RIERA, 2019, p. 80)

É possível que possamos construir uma observação e um registro que respeitem bebês e crianças e que estas não sejam ferramentas de controle, de dominação do adulto ou de um sistema de testes ou respostas pré-estabelecidas (WOOD, 2010). Não podemos ter expectativas de resultados, mas apenas nos permitir observar a situação proposta.

O modo como percebemos e nos reportamos aos bebês e crianças tem um forte impacto no direcionamento que farão em suas ações. Se percebem que há respeito e cumplicidade, passarão a compreender o educador como um parceiro nas brincadeiras, e terão confiança em compartilhar suas descobertas, abrindo-se para um mundo cheio de desafios.

Entendemos então que o caminho está voltado para que possamos abrir espaço a observar sem julgar, acompanhar os caminhos que bebês e crianças fazem, e que tais caminhos possam revelar desejos, descobertas, ampliando assim suas conquistas. Dar oportunidade de aprenderem na companhia do ambiente e dos colegas, sem pensar que o adulto precisa acompanhar e registrar tudo que acontece o tempo todo. As ferramentas necessárias nós temos, só basta termos certa organização para utilizarmos de maneira que nos auxiliem nos processos. Registros que não nos favorecem devem ser repensados.

Consideramos que tais proposições com relação a observação e registro, apesar de pouco aprofundadas, já nos possibilitem refletir sobre como chegaremos no próximo ponto da nossa discussão, trazendo importante fundamentação que ajudará a buscar uma aproximação com o intenso processo da documentação pedagógica. Precisamos refletir sobre o que podemos aprender e utilizar na prática, considerando a realidade das escolas de educação infantil brasileiras, bem como todas as especificidades, a partir da construção de um Currículo da Infância.

5.5 A documentação pedagógica enquanto processo reflexivo no trabalho com bebês

Com o propósito de demonstrar uma ação ética e cuidadosa, a partir do exercício reflexivo sobre os percursos das pesquisas de bebês e crianças, bem como sobre todo o processo já mencionado, vamos tomar como proposta de acompanhamento e construção de memória, a perspectiva da documentação pedagógica, já trabalhada há décadas pelas pedagogias participativas.

Para a Pedagogia-em-Participação, o primeiro objetivo da documentação é conhecer a criança, como pensa, como sente (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002). O ponto principal é a intencionalidade educativa, o pensar, o fazer, o documentar e avaliar o processo de aprendizagem e ensino. Permite escutar, observar e interpretar a experiência vivida e narrar as aprendizagens. Nela, educador e criança podem construir significados para suas vivências. Daí a necessidade de se repensar os registros, pois se sabemos qual a intenção do mesmo, aprendemos a refletir sobre ele.

Se percebemos que não há espaço para as culturas de avaliação instrucionista, baseadas em uma educação transmissiva, é porque, para o currículo que temos da educação infantil, esse tipo de avaliação não faz mais sentido e, a partir de certo “desconforto” é que poderemos buscar formas de trazer uma cultura pedagógica na qual educador e crianças sejam agentes.

Ao tratar da exigência ética demandada pela documentação pedagógica, pesquisadores como Hoyuelos (2019) e Fochi (2019) se referem ao rigor como sendo uma proposta mais honesta ao se registrarem os processos das crianças, no sentido de revelar com mais detalhes o cotidiano e tudo o que ele traz. Isso exige maior conexão entre os envolvidos e o trabalho pedagógico, uma vez que estarão retratados nos documentos produzidos.

As investigações que geram a documentação ajudam a manter memória do coletivo, conhecer bebês e crianças e enxergá-las como capazes, competentes e desafiadoras.

Em Reggio Emilia, a documentação tem o compromisso de tornar visíveis os processos de aprendizagem de bebês e crianças, que não se traduz em um relatório final, um apanhado de papéis, documentos, que não revelam quem é a criança e nem os seus percursos, mas traz o entrelaçamento das ações e as contribuições e olhares de todos os envolvidos no processo (RINALDI, 2012).

Uma questão importante a ser observada é com relação aos registros que irão compor a documentação pedagógica. São feitas escolhas das observações e do

significado que cada educador tomou como base para se direcionar. Não é um fato real narrado, mas interpretado, ou seja, pode ser visto por outras pessoas de maneiras diferentes. Na documentação, são reveladas as concepções, como nos relacionamos, como percebemos as crianças e suas construções.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) destacam que a documentação pedagógica pode ser vista de dois panoramas: como processo e como conteúdo.

A ‘documentação pedagógica’ como *conteúdo* é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. (...) *processo* envolve o uso desse material como meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática. (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2019, p. 194, grifos dos autores)

Já fizemos a descrição de diferentes tipos de registros, considerados os “conteúdos”. Para além dos já relatados, também contamos com o recurso das fotografias, filmagens, áudios, as próprias produções dos bebês e crianças, que servem de elementos concretos para tal organização.

A documentação pedagógica apresenta princípios que não podem deixar de nos inspirar e nos direcionar nos caminhos de uma avaliação pedagógica holística. Caso contrário, não deixará de ser uma avaliação padronizada e instrucionista, que enxerga a criança como reprodutora de conhecimento.

Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002) trazem relato de experiência a partir de projeto desenvolvido em uma escola de educação infantil, apresentam a análise da documentação pedagógica a partir do contexto da Pedagogia-em-Participação. Nele, a partir de uma práxis reflexiva, os educadores puderam rever o trabalho a partir da organização dos espaços, da seleção dos materiais, da construção de um tempo educacional, das relações sociais e interações. A construção do ambiente educacional possibilitou um olhar observador das educadoras voltado para a criança, as interações, as experiências, a participação das famílias e o trabalho com projetos.

Dentro dos princípios éticos, a avaliação tem que servir para o educador, as crianças e as famílias, o que significa fazer mediação pedagógica respeitosa, sem a previsibilidade. O que significa que é preciso planejar o que se vai propor, mas não o que a criança vai aprender. É possível que, diante da documentação, façamos

reflexões sobre “[...] a maneira como a criança-aprendiz e o pedagogo-aprendiz foram construídos em sua própria prática” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 195).

Preparar e oferecer as experiências vai depender do interesse, das respostas que receberemos durante o caminho. Isso desconstrói a possibilidade de se ter um planejamento fechado, com ações pré-estabelecidas, pois, na prática, as fases serão construídas durante o percurso. Muitas vezes nos pegamos tendo que encerrar uma atividade devido aos horários da rotina da escola, mesmo a criança indicando que ainda está envolvida e realizando suas pesquisas. Tais rompimentos devem também ser pensados pelo educador, que pode fazê-los de uma maneira brusca, ou procurando possibilidades de negociar com o grupo e acolher as necessidades.

Um processo de aprendizagem bastante importante na documentação pedagógica trazido por Dahlberg, Moss e Pence (2019), Pascal e Bertram (2019), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), Rinaldi (2012), Fochi (2013, 2019), Marques (2010), Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), está na discussão de uma abordagem que discute um trabalho que se considera, a partir das discussões de pedagogias participativas, de boa qualidade a todos, respeitando a diversidade cultural, um trabalho democrático, que tem como estudo a própria prática, inserido em uma cultura de transformação, com participantes questionadores e interessados no processo.

Com isso, pretende-se trazer, nos ensaios de documentação pedagógica propostos neste trabalho, as narrativas do cotidiano das crianças em contextos de experimentações voltadas a ciências naturais. Digo ensaios, pois nosso aprendizado é constante e temos muito ainda a caminhar para uma documentação pedagógica democrática e transformadora.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção vamos falar da escolha por um percurso metodológico que contempla a investigação com bebês e refletir sobre o processo de análise dos dados produzidos, dialogando com o referencial teórico proposto.

Para Graue e Walsh (2003, p. 42), “[...] uma boa teoria é uma narrativa coerente que nos permite ver uma parcela do mundo por outros olhos”. A possibilidade da teoria nos embasar não significa engessarmos a pesquisa em uma direção única e imutável, mas possibilitar as adequações e os ajustes, a fim de progredirmos e ampliarmos os olhares para a investigação proposta.

Buscamos fazer uma breve discussão acerca da escolha do método da pesquisa, pois entendemos que, para falar de bebês é preciso um olhar que nos permita imergir em seu contexto, aproximando-nos de seu mundo e das possibilidades, para além do que é proposto ou planejado pelo adulto.

Por estarmos tratando de bebês que, nos seus fazeres, buscam conhecer a ciência das coisas, podemos nos enveredar por pensamentos do tipo: como bebês podem se aproximar de saberes científicos? É papel da creche promover esse tipo de aproximação? Como fazer isso levando em consideração os modos próprios de ser e estar de bebês e crianças de 1 e 2 anos, que buscam a comunicação através das múltiplas linguagens? Tal discussão pode interessar não apenas pesquisadores da infância, mas também de áreas como ensino de ciências. Porém, entendemos que é necessário o leitor compreender certos posicionamentos e especificidades, evitando assim se pensar em um olhar conteudista para bebês e crianças pequenas.

A construção da investigação é fruto de algumas possibilidades de explorações e descobertas. As propostas são planejadas, porém as ações dos bebês e crianças não são previsíveis. Isso porque cada criança é única. Se oferecermos e enxergarmos apenas uma maneira de exploração, perderemos o sentido da investigação, pois já estamos nos fechando para outras possibilidades.

Guimarães (2011) apresenta uma provocação quando diz que não se pode deixar a relação entre adulto e criança ser uma via de única mão, em que há uma impressão de que o parceiro mais experiente seja aquele que sabe os caminhos que o outro deve percorrer, não deixando, contudo, “espaços abertos para as expressões das crianças e iniciativas que nascem dos relacionamentos que experimentamos”. (GUIMARÃES, 2011, p. 100).

Pretendemos compreender a investigação feita por bebês e crianças bem pequenas a partir das inspirações trazidas pelas pedagogias participativas. A proposta é partir de uma reflexão praxeológica, da escuta e da análise de dados realizada de maneira cuidadosa, pensada e reflexiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019; GEERTZ, 1989; PINAZZA; FOCHI, 2018).

6.1 Desafios de um estudo com bebês

De caráter qualitativo, a pesquisa teve a intenção de dar visibilidade às ações dos bebês, em uma turma de berçário, com idades entre 1 e 2 anos, no contexto de um CEI, valorizando a escuta, que não se dá apenas por meio de relatos orais, mas compreendendo as diferentes formas que bebês e crianças têm de se comunicar por meio das múltiplas linguagens.

A partir de observações de práticas, buscou-se responder a inquietações acerca do trabalho pedagógico considerando as várias dimensões que perpassam a construção do currículo da infância. Nossa intenção foi buscar a produção de dados dentro de uma investigação qualitativa, assumindo assim maior proximidade entre a investigadora, o contexto e os participantes da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na perspectiva de valorizar a vivência e a participação dos envolvidos é que recorreremos a pressupostos que dialogam com a pesquisa-ação estratégica, proposta por Franco (2005), na qual o pesquisador se propõe a acompanhar os efeitos e avaliar os resultados da aplicação. Isto porque há o desejo e a busca por uma interação de forma ativa, de modo que bebês e crianças participantes tenham autonomia nas escolhas e sejam autores das suas pesquisas, remetendo-as a aproximações de saberes científicos e possibilitando o contato com diferentes contextos e situações.

Tais aproximações não podem ser consideradas com o olhar sistemático do adulto, a partir de uma perspectiva positivista. É necessário que estejamos prontos para receber as inúmeras respostas advindas das construções de cada pensamento, que são diferentes e vão se construindo e se constituindo a partir das interações e dos desafios que encontram. Segundo Graue e Walsh (2003) é importante destacar a natureza social das pessoas:

Assim sendo, nossa ênfase recai, não na criança individual, mas na criança social, a criança histórica e culturalmente situada numa variedade de comunidades sociais. O nosso objectivo não é analisar o que se passa dentro da criança, mas entre as crianças nas interações e relações que compõem suas vidas. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 53)

As relações entre pesquisador e pesquisado vão se aproximando e estão diretamente relacionadas com as nossas ações, interações e aprendizagens, ainda que tal proposição não seja o foco desta pesquisa.

6.2 A produção e análise dos dados

A investigação contou com pesquisa bibliográfica sobre o tema, além de pesquisa empírica. Para a produção dos dados da pesquisa recorreu-se à observação participante. Eu, enquanto educadora, já fazia parte do grupo e, como pesquisadora, acreditamos que os vínculos afetivos já faziam parte do processo, não necessitando de um período de adaptação com vistas a superar algum tipo de estranhamento entre os participantes, no caso de uma pessoa desconhecida do grupo aplicar a pesquisa. Importante destacar que os dados produzidos revelam possibilidades nem sempre contempladas na proposta inicialmente planejada.

Os dados da observação participante não se prestam a tal resumo pronto. Eles consistem frequentemente de tipos muito diferentes de observações, as quais não podem ser simplesmente categorizadas e contadas sem perder algo de seu valor como evidência [...] muitos pontos devem ser levados em consideração ao se utilizar cada dado. (BEKER, 1993, p. 63)

A observação participante é destacada por Lüdke e André (2013) como estratégia adequada à produção de dados em “[...] situações em que é impossível outras formas de comunicação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 31), como no caso dos bebês. Para o desenvolvimento da investigação e produção de dados foram pensadas intervenções que estivessem de acordo com as explorações da faixa etária, que não colocassem os participantes em risco e que possibilitassem sua exploração de forma autônoma, sem a necessidade de um educador “orientando” ou “direcionando” suas ações.

Horn (2004) afirma que o adulto precisa pensar e organizar os espaços para que as relações de grupos possam ocorrer “longe das coerções e de um disciplinamento centrado nas normas ditadas por ele”. E completa a afirmação dizendo: “Elas [as crianças] necessitam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam” (HORN, 2004, p. 17). Os tempos internos dos bebês e crianças bem pequenas, e o desejo de participar, devem ser respeitados.

A produção dos dados da pesquisa tem como base a triangulação de dados que, conforme Minayo (2013), possibilita a combinação e cruzamento de diferentes pontos de vista. Diante da complexidade de se analisar as explorações e vivências dos bebês e crianças, os dados serão representados com base em: observação, fotografias, vídeos e caderno de campo. Tais elementos possibilitarão diminuir as tendências e ampliar os olhares para as cenas e vivências. Para a escolha dos registros, fez-se necessário que muitos dados fossem deixados para trás e, com base em critérios pensados de modo a responder à questão proposta, buscou-se estabelecer relação com o material coletado.

No entanto, não se pretende chegar a uma resposta única, uma vez que relatar as vivências incide de reflexões pessoais, pautadas nas nossas crenças, valores, teorias e práticas (MINAYO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Esperamos que, diante das ações, referenciais teóricos e caminhos que tomamos, possamos identificar a ação da criança e as potencialidades sucedidas dentro das intervenções propostas.

Não podemos pensar que os processos com as crianças aconteçam naturalmente. Há que se fazer movimentos, quaisquer que sejam, que perpassam nossas concepções e saberes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Desse modo, a análise nunca é neutra; estará carregada de questões trazidas pelo pesquisador e não pode se tornar uma verdade única e absoluta.

As ações dentro das experiências estariam longe de serem apenas executáveis em relação a uma programação pré-concebida. As propostas foram oferecidas e, a partir daí, a observação e uma intervenção entendida como respeitosa deveria considerar os tempos, os processos criativos, as iniciativas, levando também outros elementos que se fizessem necessários para ampliar as pesquisas dos bebês e crianças bem pequenas. Não havia categorias de análise a

priori, pois, a partir das intervenções propostas é que surgiam as formas de observar e de se construir ao longo do percurso tais indicadores.

Oliveira (2012), no que se refere a uma construção significativa dos elementos que compõem o meio, destaca a observação atenta do professor e afirma que ele necessita:

[...] observar as reações das crianças, conhecer suas preferências, incentivá-las a expor sua forma de perceber determinada situação ou conceito, encorajá-las a considerar, ao mesmo tempo, os aspectos valorizados por outras crianças e que levam a encarar o elemento em questão de modo diferente. (OLIVEIRA, 2012, p. 63)

A proposta então foi de fazer a mediação, que é o papel do educador neste processo, chamando a atenção sobre alguma exploração que estivesse sendo feita por um bebê, uma criança ou por um pequeno grupo, procurando despertar o interesse e curiosidade de outros, principalmente respeitando os tempos e necessidades individuais. Esse é o papel do educador e também foi o meu enquanto pesquisadora, mediando as situações, registrando e documentando.

Sem a proposta de uma lista de habilidades a serem desenvolvidas, mas com o objetivo claro de proporcionar explorações e vivenciar a partir das interações, uma vez que não precisariam seguir modelos pré-definidos, poderiam produzir, inventar, criar e, a partir das descobertas, favorecer também à educadora e a pesquisadora possibilidades de ampliar a oferta de elementos, enriquecendo mais os ambientes de pesquisa.

Desse modo, o processo de produção e análise de dados pautou-se nos seguintes elementos:

- **A organização dos espaços:** pensados em trazer ambientes seguros, ricos em materialidades, com liberdade e autonomia nas expressividades e movimentos, respeitando os tempos subjetivos dos bebês e das crianças;
- A observação das crianças nas suas **interações** com outras crianças, com os adultos e com as materialidades oferecidas;
- A análise do **percurso** de um bebê ou criança com relação à experiência proposta, as maneiras que explora, como se aproxima dos objetos e os

utiliza, destacando seu papel enquanto pesquisador. As expressões, como permanece e por quanto tempo usando algum objeto, ou como o aproveita de diferentes formas. Se permanece concentrado fazendo um mesmo movimento por certo tempo; se modifica seus movimentos na brincadeira, e nas atividades exploratórias ao longo das ofertas.

A partir das escolhas, foi necessário recorrer aos referenciais teóricos que sustentaram as análises realizadas. O cuidado e o respeito aos registros trouxeram uma aproximação ao que se considera documentação pedagógica.

Davoli (2017) destaca que, diante de tantos materiais recolhidos, quando vamos fazer uma documentação é preciso fazer uma compilação e procurar ligações entre as imagens, as falas e as produções das crianças. Esse trabalho possibilita uma discussão acerca da relação entre teoria e prática como uma práxis reflexiva que nos possibilita avançar no contexto dos registros e da construção do conhecimento (DAVOLI, 2017; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

6.3 O cuidado com as pessoas participantes da pesquisa

Do ponto de vista do cuidado relacionado à integridade física de bebês e crianças, algumas observações são importantes e necessárias. Para o trabalho pedagógico do CEI se faz uso de diversos materiais. Alguns podem até, acidentalmente, causar algum tipo de alergia.

Desse modo, poderia ocorrer, ainda que isso não tenha sido pensado *a priori*, não só no âmbito da pesquisa, mas no cotidiano da escola, algum tipo de acidente com materiais utilizados.

O CEI tem alguns procedimentos e cuidados. No ato da matrícula, as famílias recebem um encaminhamento médico para passar no posto de saúde mais próximo e precisam devolvê-lo, atestando que o bebê/criança poderá frequentar a escola e se possui alguma restrição. Nesses casos, a escola é informada e deve se organizar para receber de maneira adequada cada necessidade.

Geralmente as restrições são alimentares ou quadros alérgicos. Como a criança passa dez horas na instituição e faz cinco refeições diárias, os cuidados devem ser tomados por cada Unidade. Há um posto de saúde próximo à escola, em um raio de 1 quilômetro, que muitas vezes atende e esclarece dúvidas que

eventualmente surgem com relação à saúde dos matriculados. Todas as informações já constam na ficha de matrícula, que fica na secretaria da escola e são do conhecimento da pesquisadora.

Na pesquisa procuramos não utilizar materiais que pudessem causar algum tipo de alergia. Porém, estar em contato com o mundo natural pode provocar reações como picadas de insetos, por exemplo, que são inerentes à relação e, mesmo com todos os cuidados, destacamos que é algo possível de acontecer.

Vianna (2003) afirma que um aspecto negativo da observação em um ambiente natural é o fato de não se ter o controle de certas variáveis que podem comprometer ou afetar os dados. No caso das pesquisas com bebês e crianças bem pequenas, essas variáveis, vistas como parte do processo, são acolhidas de forma a respeitar tempos, necessidades e desejos de aprender. Os imprevistos fazem parte do planejamento e são analisados cuidadosa e positivamente, pois possibilitam diferentes aprendizagens, que não necessariamente estavam previstas pelo adulto, mas ao olhar dos bebês e crianças, são explorações em que podem vivenciar inúmeras descobertas.

Para a pesquisa, foram realizadas três intervenções nos diferentes espaços da escola, que serão descritas mais adiante. Lembrando que, mesmo sendo planejadas, as intervenções sofreram alterações, buscando respeitar os tempos e principalmente as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas, impossibilitando que o trabalho fosse feito de maneira única e imutável, mas permitindo adequações ao longo do processo.

Como instrumentos para registro de dados, recorreremos à produção de diário de campo (com anotações produzidas pela pesquisadora a partir das observações), fotos e filmagens. As filmagens foram obtidas, na maioria das vezes, com uma câmera colocada em um ponto fixo do espaço e um ou dois celulares que ficavam ao alcance para captar situações mais específicas.

Tivemos também a colaboração da professora parceira da sala, que acompanhou todas as atividades, interagiu e ajudou na captação dos registros.

As filmagens possibilitaram que, posteriormente, ao se buscar registrar o observado, houvesse uma riqueza maior da narrativa, apoiada na fundamentação teórica, refinando as observações feitas e trazendo maior qualidade nos registros, procurando evitar assim a superficialidade (VIANNA, 2003; BEKER, 1993).

Para a escolha dos dados a serem produzidos, deixamos muitos registros para trás. A seleção foi realizada à luz de alguns critérios que serão descritos nas intervenções das atividades propostas, que nos ajudaram na construção de respostas à questão proposta na pesquisa.

Nossa intenção foi analisar os dados e os resultados de forma rigorosa, objetiva, explicitando os caminhos percorridos, considerando que as ações podem servir como exemplos de boas práticas, e não modelos prescritivos, que devem ser seguidos em todas as suas fases. A proposta é, a partir de uma práxis, repensar a prática e valorizar os saberes de bebês e crianças, que também são agentes no processo.

Não temos a intenção de propor uma padronização ou treino de habilidades, tendo em vista que os processos internos são muito particulares de cada indivíduo. Espera-se que possamos perceber que, diante das ações e caminhos que tomamos, temos diferentes respostas.

6.4 Os aspectos éticos da pesquisa

Para que todo o processo fosse possível, ao se considerar o desenvolvimento e o engajamento ético, foi necessária, inicialmente, conversa com a diretora do CEI, manifestando o desejo de desenvolvermos a pesquisa com os bebês e crianças do berçário, explicando todos os procedimentos pelos quais teríamos que nos submeter.

A gestão fez um comunicado à Secretaria da Educação Municipal que não demonstrou objeção ao desenvolvimento da pesquisa. A partir do aceite, seguimos com o processo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, garantindo assim a integridade da identidade dos bebês e crianças, bem como a segurança das mesmas.

O parecer consubstanciado foi apreciado pela Plataforma Brasil, sob o n. 95652618.6.0000.5473. Também foram submetidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o projeto de pesquisa. Obtivemos a aprovação em 04 de outubro de 2018 por intermédio do parecer n. 2.942.598, que se encontra anexado.

O TCLE foi levado aos responsáveis pelos bebês e crianças participantes e toda a proposta foi explicada em uma reunião que aconteceu em agosto de 2018.

Com a maioria dos pais presentes, fizemos uma atividade de intervenção proposta pela pesquisadora antes do início da pesquisa. Os responsáveis puderam tirar as dúvidas e conhecer um pouco do trabalho que seria realizado, autorizando a participação de seus filhos. O mesmo se deu com a turma de 2019. Porém, como as famílias já haviam participado de algumas vivências em outros momentos, a proposta foi explicada, dúvidas foram solucionadas e, a partir daí, houve o consentimento de todos os responsáveis.

Quanto ao assentimento de bebês e crianças, que traz a importância de se respeitar os participantes da pesquisa e assegurar sua vontade de estar e nela permanecer, destacamos que não tivemos a autorização por escrito devido à pouca idade dos envolvidos.

O fato de se tratar de uma turma com quem já havíamos construído relações de confiança e estabelecido vínculos, foi favorável ao desenvolvimento da pesquisa. Consideramos também que tais aspectos foram importantes para a autonomia das crianças ao se expressarem favoráveis ou não a participar da pesquisa, manifestando-se por meio de expressões corporais, gestos, sinais de aprovação, desaprovação, ou qualquer outra forma de comunicação, tendo seu direito respeitado, mesmo que a participação tivesse sido consentida previamente pelo responsável.

No caso do bebê não se sentir à vontade para participar das intervenções propostas, foi tomado o cuidado de preparar outro espaço, para que pudessem fazer suas escolhas, sem nenhum tipo de prejuízo e, pensando que, neste ou em outro ambiente, estariam à vontade para vivenciar o que desejassem naquele momento. Se compreendemos que o espaço é também um educador, não precisamos nos prender à ideia de que todos precisam estar ao mesmo tempo fazendo as mesmas coisas para aprender.

6.5 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um CEI da rede direta do município de São Paulo, que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. A prefeitura conta com três tipos de CEI. Da rede direta, que é administrada pela prefeitura, com terceirização dos serviços de alimentação e limpeza. As conveniadas, são escolas particulares que firmam convênio com a prefeitura e passam então a fazer parte da rede pública.

E as indiretas, funcionando em prédios da prefeitura, porém geridos por instituições particulares, chamadas parceiras, da mesma maneira das conveniadas. Há discussões fundamentais sobre as formas de administrar e atender nessas Instituições, que estão nas mãos de um sistema privado e que deveriam ser geridas pelo poder público. Apesar de não nos aprofundarmos em tal discussão, é importante saber que existem essas diferenças de atendimento na rede municipal de São Paulo, o que pode interferir no que se espera de um atendimento democrático, público e de qualidade.

6.5.1 Especificação da Unidade

A Unidade, lócus da pesquisa, está situada em um bairro da Zona Oeste da cidade de São Paulo. Foi inaugurada em 23 de janeiro de 1983, ainda administrada pela Secretaria da Assistência Social. O espaço físico é localizado em um terreno bem inclinado, com morros contornando toda a escola e também fazendo parte dos espaços externos explorados por bebês e crianças (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Entrada da Unidade



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Figura 2 – Morros que envolvem a escola

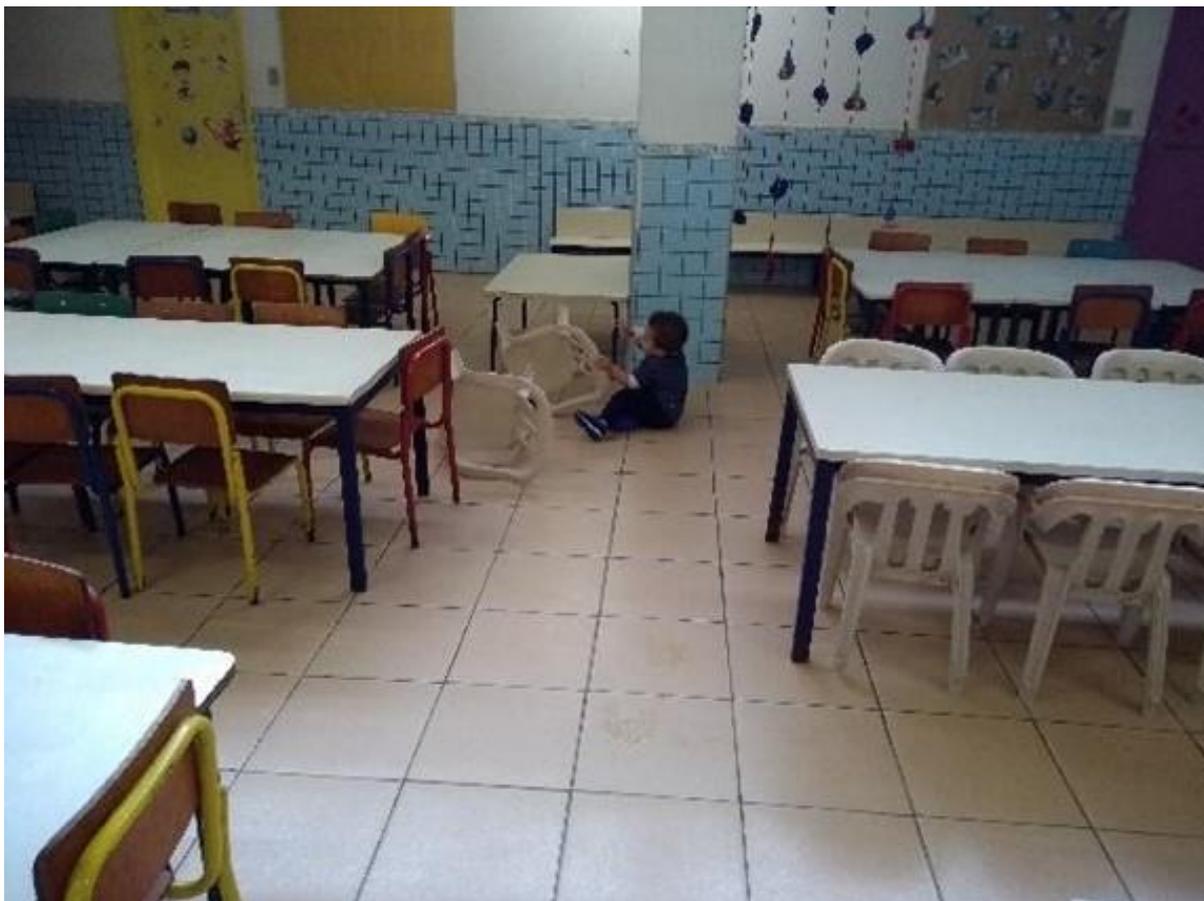


Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Em uma parte do morro foram colocadas toras de madeira e cordas, montando um percurso, em forma de zigue-zague, que dá acesso a um outro brinquedo, também construído em madeira, localizado na parte superior do morro. Em determinadas partes há árvores, algumas frutíferas e na maioria do espaço se tem cobertura de grama.

A Unidade possui um refeitório que é utilizado por todos, mas em horários alternados, pois não há espaço para todas as turmas fazerem as refeições simultaneamente. Há uma horta, que os bebês e as crianças plantam e, também, podem visitar no dia a dia ou quando vão para o parque. Há também dois solários, localizados ao fundo das salas dos berçários, além de um pátio coberto com algumas motocicletas e escorregador de plástico (Figuras 3, 4, 5, 6 e 7).

Figura 3 – Refeitório



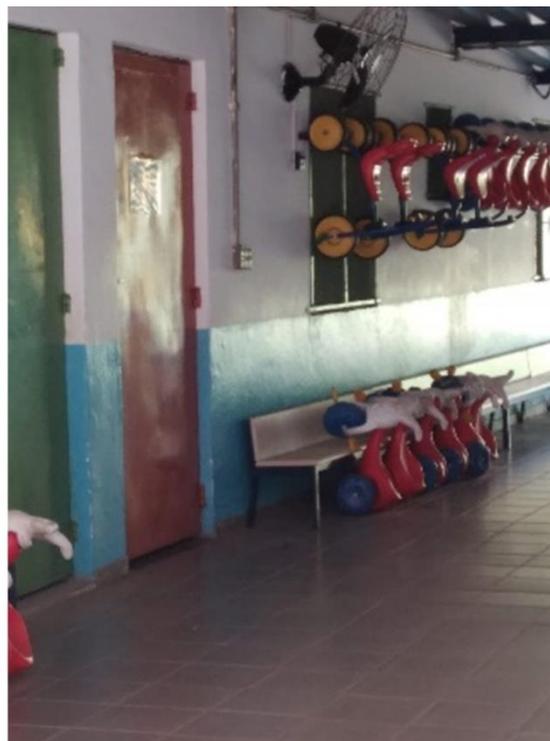
Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Figura 4 – Horta



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Figura 5 – Pátio coberto



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Figura 6 – Parque externo 2 e solário 1



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Figura 7 – Solário 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Dos dois parques externos, um é gramado com alguns brinquedos de madeira, em quantidade insuficiente, que não atendem a um grande número de crianças, pois são apenas dois escorregadores e três balanços. O outro parque é de chão de terra e com poucos brinquedos fixos também. Há apenas três balanços e uma casinha de madeira com um escorregador. Devido à pouca oferta de materiais, as educadoras geralmente tomam o cuidado de levar outros brinquedos de parque ou de areia, a fim de possibilitar diferentes brincadeiras. O tanque de areia é cercado com grade para evitar sujeiras de animais, porém para essa finalidade é pouco efetivo. Possui um portãozinho que permanece fechado e, também, é usado para controlar o acesso ao tanque, pois algumas turmas só podem entrar mediante o consentimento do educador (Figura 8).

Figura 8 – Parque externo 1



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Todas as salas de referência dos bebês e crianças possuem portas internas, localizadas no corredor principal ou no pátio coberto e externas com saída para os parques ou para os solários. Os corredores são utilizados também para comunicar as experiências através de exposições de painéis e fotos às famílias e também aos bebês e às crianças (Figura 9).

Figura 9 – Corredor que dá acesso às salas de referência e ao pátio coberto



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018/2019).

Figura 10 – Portas das salas de referência com acesso ao parque externo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Quanto à organização de salas de referência e agrupamentos, cada turma possui dois professores, um no período da manhã e outro no período da tarde, que, no ano de 2018, trabalhavam nos horários das 06h30min às 12h30min (turma da manhã) e das 12h30min às 18h30min (turma da tarde). O atendimento a bebês e crianças se dava das 07h30min às 17h30min. No ano de 2019 houve mudança no horário de funcionamento do CEI, que passou a funcionar das 7h às 19h. Assim, todos os horários foram alterados, com uma diferença de 30 minutos.

Com a permanência dos bebês e crianças pequenas por várias horas na escola, a rotina é algo bem-marcado, principalmente com relação a horários de descanso, alimentação e higiene. É durante o horário de descanso dos pequenos que ocorre também a troca de professores.

Quanto à organização das turmas, a escola funciona da seguinte maneira (Tabela 6):

Tabela 6 – Organização da escola quanto às salas

Turma/agrupamento	Idade	Bebês/crianças por turma	Bebês/crianças por sala/agrupamento	Professor por período
Berçário II – A/B	1 ano a 1 ano e 11 meses	09	18	02
Berçário II – C/D	1 ano a 1 ano e 11 meses	09	18	02
Berçário II – E/F	1 ano a 1 ano e 11 meses	09	18	02
Mini Grupo I – A	2 anos a 2 anos e 11 meses	12	12	01
Mini Grupo I – B	2 anos a 2 anos e 11 meses	12	12	01
Mini Grupo I – C	2 anos a 2 anos e 11 meses	12	12	01
Mini Grupo I – D	2 anos a 2 anos e 11 meses	12	12	01
Mini Grupo II – A	3 anos a 3 anos e 11 meses	18	18	01

Mini Grupo II – B	3 anos a 3 anos e 11 meses	18	18	01
Mini Grupo II – C	3 anos a 3 anos e 11 meses	18	18	01
Mini Grupo II – D	3 anos a 3 anos e 11 meses	18	18	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

As turmas de Mini Grupo II, se as salas fossem maiores, poderiam comportar até 24 crianças. Quando há crianças com diagnóstico de inclusão na sala, a turma tem redução de 1 criança, uma vez que o educador não possui auxiliar e precisa atender às diferentes demandas.

Nas salas de berçário, os dois educadores do período fazem o planejamento em dupla ou individualmente, porém há que se pensar nos bebês como prioridade. É fundamental que a dupla alinhe as ideias e procure trabalhar da melhor forma possível, seguindo os princípios do Currículo da Cidade (2019), e com autonomia para, a partir dele, planejar as intervenções e organizar os ambientes.

6.5.2 Participantes da pesquisa

A turma do Berçário II, escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, é formada de dois agrupamentos com 9 bebês cada, totalizando 18. A produção de dados ocorreu nos anos de 2018 e 2019 a fim de termos tempo maior para a aplicação e repetição das propostas, quantas vezes fossem necessárias, pensando nos tempos e nas rotinas dos bebês. Lembrando que não acompanhamos a mesma turma por dois anos, mas tivemos como participantes duas turmas de berçário, uma em 2018 e outra em 2019, respeitando a faixa etária proposta para a aplicação da pesquisa. Para preservar a identidade dos bebês, utilizamos nomes fictícios.

6.6 A sala de berçário: um espaço para observações

A escolha da turma de berçário para desenvolvimento da pesquisa se deu a partir do trabalho que já era desenvolvido enquanto educadora e que, a partir desse estudo, passaria a ter o olhar de pesquisadora. Não que o educador não seja também um pesquisador, pois na práxis, ao analisar suas práticas, faz

constantemente reflexões para melhoria do seu trabalho, ainda que nem sempre haja a sistematização e a divulgação.

Ser educadora e pesquisadora da turma evidencia a escolha da metodologia a ser utilizada, já que há, entre os envolvidos, um vínculo afetivo, o que favoreceu o trabalho e teve grande influência, quando pensamos em fazer observações com crianças tão pequenas. Contamos também com a participação da professora parceira, que dividiu o mesmo espaço físico. Desse modo, tivemos dois agrupamentos e duas professoras. Chamamos essa professora de parceira. Sua participação também se deu de forma espontânea, pois poderia escolher fazer seu planejamento sozinha e desenvolver um trabalho isolada, mesmo utilizando o mesmo espaço físico.

Para o planejamento e a preparação dos espaços, organizamos ambientes pensados na faixa etária e seus interesses, nos quais bebês e crianças puderam explorar e vivenciar experiências que as aproximassem de elementos relacionados aos saberes científicos, de maneira integrada a aspectos importantes como o cuidar, o educar e o aprender brincando (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009; SÃO PAULO, 2019).

É importante destacar que, para além das propostas oferecidas para análise da pesquisa, vivenciaram antes muitas outras experiências com as melecas que fazem parte das experiências que vivenciam de forma permanente. As experiências com água também são rotineiras em tempos quentes. Apenas as explorações com luzes foram novidade para eles.

A participação e o envolvimento das famílias favoreceram a pesquisa, no sentido de compreenderem a intencionalidade das educadoras e da pesquisadora ao oferecer as diferentes vivências (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018). Aceitavam as roupas sujas e molhadas que eram devolvidas nas mochilas, compreendendo que os bebês estavam fazendo suas explorações e criando possibilidades de aprender através delas.

Os funcionários da escola (limpeza e quadro de apoio), participaram de algumas intervenções, buscando compreender e refletir sobre as modificações nos espaços. Aquilo que poderia ser visto como “sujeira e bagunça” transformou-se em olhar para os espaços de aprendizagens, mesmo que não tenham a docência como função principal, entendemos que por estarem em contato constante com as turmas, também são educadores (Figura 11).

Figura 11 – Participação das funcionárias do quadro de apoio nas experiências com meleca



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

6.7 As intervenções nos espaços da escola

As intervenções propostas foram pensadas para possibilitar que bebês e crianças tivessem acesso a diferentes formas de explorar os materiais, que seus tempos fossem respeitados e, principalmente, a garantia do acesso a informações, incentivando a curiosidade. É comum ver educadoras em salas de berçário retirarem tudo que elas acreditam ser “perigoso”, pensando no bem-estar dos pequenos. No entanto, faz-se necessário rever o que realmente é perigoso e o que é excesso de cuidado, levando-nos a cercear os direitos de aprender.

Tal assunto é algo ainda muito discutido em reuniões de formação continuada. Talvez por estarem ligadas à maneira como os bebês são vistos por muitos educadores como frágeis, impotentes, sem riquezas nem potencialidades. Conforme destaca Hoyuelos (2019, p. 23), “[...] tem a ver com a subestimação da imagem do bebê”.

Ao prepararmos um ambiente, é importante voltarmos nosso olhar para a segurança, porém ele não pode ser pobre em explorações. Hoyuelos (2019) também



destaca a importância da qualidade estética. Um espaço organizado, que ofereça possibilidades e não previsibilidades, que permita criar e recriar, aceitando as incertezas de pensamentos que se complementam de formas múltiplas e não em um processo linear. Por isso pensar os ambientes é tão importante, pois revela o quanto acreditamos ou não na potência de bebês e crianças pequenas.

Uma questão bastante importante a ser trabalhada é a repetição. Oferecer uma proposta uma única vez não nos traz dados suficientes para que possamos verificar os interesses e as interações, uma vez que se faz necessário respeitarmos os tempos individuais. Não podemos dizer que não houve interesse por algo que foi apresentado apenas uma vez.

Pensamos em desenvolver três experiências:

1. Elementos de transformações e texturas, que chamamos de misturas e melecas;
2. Experiências com luminosidade e suas variáveis, oferecendo brincadeiras com luzes naturais e artificiais;
3. Brincadeiras com água, descobrindo seus estados físicos e diversas possibilidades de exploração.

A princípio, na elaboração do projeto de pesquisa, selecionamos três intervenções com cada experiência. No entanto, foi necessário repensar a proposta, uma vez que a repetição se faz necessária e precisa ser valorizada, não fazendo sentido propormos experiências sem observar os interesses e a escuta dos bebês.

Definimos as intervenções de três maneiras diferentes, porém com variáveis entre elas, a fim de assegurar que os bebês e as crianças tivessem a oportunidade de vivenciar as experiências não apenas três vezes, mas quantas vezes sentissem necessidade, com uma ou outra modificação que identificaríamos como necessária, mas garantindo a oferta mais de uma vez.

Descrevemos, a seguir, as propostas de intervenções oferecidas na pesquisa.

6.7.1 Misturas e melecas

As experiências sensoriais fazem parte da construção de memórias e estão ligadas ao desenvolvimento de aprendizagens cognitivas, emocionais, sociais, entre outras. Muitas das informações são processadas através dos sentidos.

Lembramos de uma música, um cheiro, uma comida, e essas experiências nos remetem a alguém que já vimos, nos faz voltar no tempo e lembrarmos de um local onde estivemos. Todas as lembranças estão relacionadas às aprendizagens obtidas por meio das experiências sensoriais.

Quando falamos em afetar as aprendizagens a partir de uma complexidade de fatores, as experiências trazidas das pedagogias participativas contribuem muito para pensarmos nas práticas que valorizam tal aspecto. Para Vecchi (2019):

A percepção sensorial, o prazer e a sedução – o que Malaguzzi chamou de ‘vibração estética’ (MALAGUZZI, comunicação pessoal) – podem se tornar catalizadores da aprendizagem e como podem apoiar e nutrir muitos tipos de conhecimentos que não se alimentam apenas de informações. É o conhecimento que, ao evitar categorias fáceis, pode levar a relações empáticas e sensíveis com as coisas, provocando a construção de conexões. (VECHI, 2019, p. 16)

Pensando que o uso do material oferecido traz possibilidades de comunicação e expressão, a partir das misturas de elementos secos e molhados, diferentes texturas, temperaturas, tínhamos como hipótese que bebês e crianças bem pequenas, em contato com as experimentações, pudessem ser provocados a perceber o que sentiam, estabelecendo relações ao que lhes agradaria ou não, criando estratégias, descobrindo, inventando e construindo assim suas memórias.

Os objetivos para as explorações iniciais com as melecas foram: estimular a descoberta de sensações, texturas, formas, cores, tamanhos, temperaturas, a partir de diferentes explorações, bem como vivenciar experiências em contato com a natureza, respeitando e interagindo com elementos do ambiente. Todas as vivências estão relacionadas com conhecimentos do mundo da ciência. Desse modo, estamos estabelecendo uma relação de aprendizagens significativas sem sair do contexto lúdico e que tenha significado para a infância.

6.7.1.1 Mistura de secos e líquidos

Material: um ou mais ingredientes secos (usamos a farinha de trigo e o fubá) e um ingrediente líquido (água).

Suporte: bacias com farinha e fubá e potes para a água.

Organização do espaço: utilizamos o solário e a sala. No solário colocamos as bacias com as farinhas e os potes com a água. Optamos neste momento em não oferecer muitos materiais, possibilitando que pudessem apreciar a mistura sem se preocupar com muitas escolhas. As explorações seriam feitas no mesmo espaço, dando a possibilidade de se observarem melhor. Na sala, deixamos um canto com sofazinho, pelúcias e livros para que tivessem a oportunidade de escolher onde queriam estar. Colocamos músicas infantis para tocar no DVD, que era possível ouvir nos dois ambientes (Figuras 12 e 13).

Figura 12 – Organização dos espaços para melecas secas e líquidas (1º dia)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Figura 13 – Organização do espaço para melecas secas e líquidas (2º dia)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Intervenção: durante as explorações, a proposta foi de observar, mediando as explorações e procurando não intervir de maneira direta, permitindo que tivessem a liberdade de fazer suas escolhas.

Também observamos como lidavam com as misturas: alguns talvez desejassem não misturar a água na farinha e explorar apenas o seco; outros se

preferissem poderiam colocar mais água. Estiveram presentes apenas a pesquisadora e a professora parceira da sala com os bebês e crianças participantes.

Retomamos a experiência meses depois, com oferta de maior diversidade de materiais e com a mesma proposta de verificar as quantidades de líquidos e secos que colocariam nas misturas, podendo comparar texturas diferentes entre si. Fizemos na sala com mesas, maior quantidade de materiais, líquidos coloridos com corante comestível, canela em pau e cravo, proporcionando um aroma diferente. O chão foi forrado com tecidos, evitando que escorregassem. Em um canto da sala, deixamos o sofazinho e algumas caixas. Também poderiam pegar livros nas prateleiras, material que é de uso da sala e eles acessam sempre que desejam.

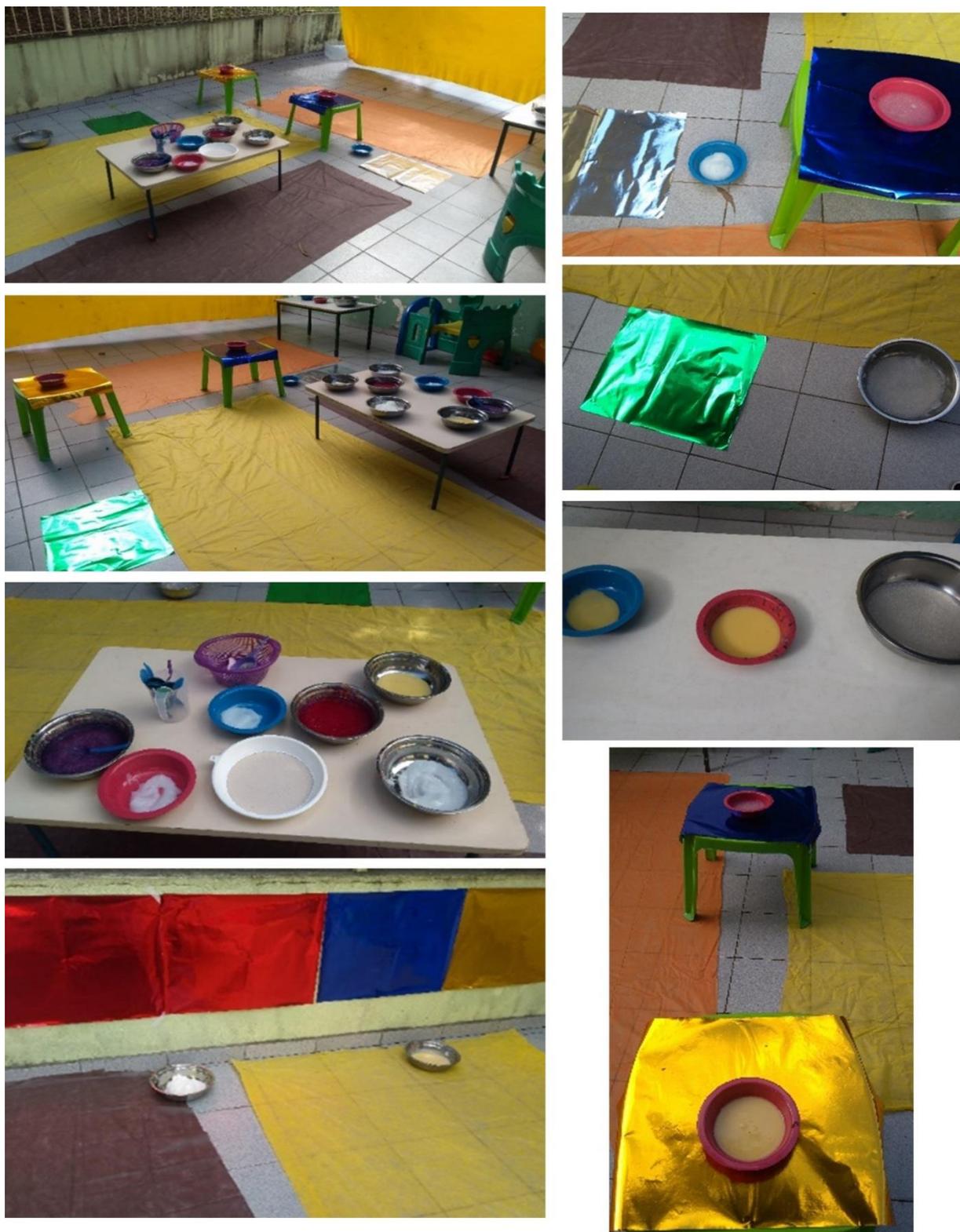
6.7.1.2 Explorando as diferentes texturas e temperaturas

Material: amido de milho cozido com água em consistência mais pastosa e morna, fubá cozido em consistência mais firme e temperatura fria, sagu cozido em temperatura ambiente.

Suporte: chão, paredes e mesas com papéis laminado, potes, peneiras, funis e colheres de plástico.

Organização do espaço: no chão e na parede foram colocados papéis laminados de diferentes cores e, na mesa, as misturas em potes e pratos. Também disponibilizamos a mistura em outros potes, alguns deles vazios e outros materiais como peneiras, funis e colheres de plástico sobre as mesas. Alguns pedaços do chão foram cobertos com tecido para evitar que os participantes escorregassem. Na outra parte do solário colocamos brinquedos diversos, como motocas, escorregador e tecidos (Figura 14).

Figura 14 – Organização do espaço para melecas pastosas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Intervenção: durante a atividade, observamos as brincadeiras dos bebês e crianças, mediando suas explorações, acrescentando ou retirando elementos de

modo a potencializar suas escolhas. Também observamos se utilizavam vários materiais e objetos ou ficavam mais tempo com algum material que lhes chamasse mais atenção. Se ficavam apenas em um canto, sozinhos ou exploravam na companhia de outros colegas. Procuramos fazer o convite, caso algum bebê estivesse afastado do grupo, que pudesse se aproximar. Porém, tal distanciamento, caso fosse uma escolha do bebê, era respeitado.

Estavam presentes a pesquisadora e a professora parceira da sala. Depois recebemos a ajuda da auxiliar educacional e da coordenadora pedagógica, que acompanharam e ajudaram no momento da organização e higiene dos bebês e crianças.

6.7.1.3 Como fazer um bolo?

Material: (experiência 1) farinha de trigo, açúcar, abobrinha batida, água, canela em pó. (Experiência 2) Farinha de trigo, amora batida, açúcar, canela em pó.

Suporte: potes, copos e colheres de plástico e assadeira de bolo organizados sobre a mesa em quantidade suficiente para atender a todos os bebês e crianças.

Organização do espaço: utilizamos o espaço do refeitório para a primeira vivência. Sobre a mesa foram colocados os potes, copos e colheres, vasilhas com farinha de trigo, açúcar e canela em pó. Na sala, primeiramente, apresentamos a abobrinha inteira para eles, oferecemos pedaços para explorarem da forma desejada e depois batemos no liquidificador com água. Levamos essa mistura para o refeitório e colocamos em potes, deixando os bebês e crianças livres para utilizar na quantidade desejada, misturando assim os ingredientes secos e líquidos.

Como o refeitório é um espaço coletivo, deixamos os bebês e crianças livres para poderem escolher se desejariam estar ali ou em outro local. Não organizamos outro espaço de brincadeira, porém poderiam ir para as salas de referência de outros agrupamentos mais próximos do refeitório. Do mesmo modo, as crianças dessas turmas poderiam circular no refeitório e brincar com os bebês.

Muitos professores da escola já têm essa prática de garantir as interações entre diferentes agrupamentos. Tivemos a ajuda da professora parceira da sala, que participou da vivência junto à pesquisadora e aos bebês, uma auxiliar de educação, que ficou entre o corredor e refeitório, acompanhando os movimentos e mudanças de ambiente, procurando evitar possíveis acidentes entre os bebês enquanto

transitavam. As professoras que permitiram o acesso de suas crianças ao refeitório também auxiliaram, acolhendo os bebês em suas salas (Figura 15).

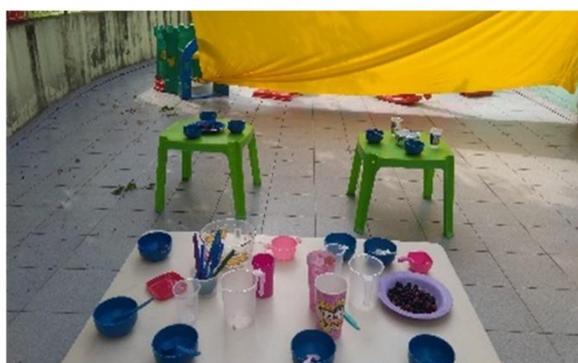
Figura 15 – Organização do espaço para melecas de abobrinha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Para a segunda vivência, utilizamos o espaço do solário. Os bebês e as crianças tiveram a oportunidade de pegar amoras caídas da árvore. Depois de lavadas, foram batidas com água e oferecida para realizarem as misturas da forma que desejassem. Para evitar que escorregassem, o chão foi todo forrado com um tecido. Colocamos potes, colheres de plástico, copos, peneiras, pegadores e outros utensílios sobre as mesas. Na outra parte do solário oferecemos brinquedos de plástico e na sala de referência organizamos brinquedos de jogo simbólico. Assim, quem não quisesse participar da vivência com as melecas poderia circular por outros espaços livremente, sempre observados pelos adultos presentes (Figuras 16 e 17).

Figura 16 – Organização do espaço para meleca de amora – canto das melecas e brinquedos do espaço



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Figura 17 – Organização do espaço para melecas de amora (sala)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Intervenção: a proposta de intervenção, de observação e de registro seguiu a mesma lógica das anteriores. Porém, ao final das misturas que bebês e crianças realizavam, convidamos para colocar a mistura em uma assadeira para assar o “bolo”. Após a brincadeira, bebês e crianças poderiam comer o bolo preparado antecipadamente e oferecido como se fosse o preparado por eles.

Nessa idade, não há a preocupação com um produto, pois o processo é mais significativo que o resultado. Mas a ideia era que percebessem que as misturas também podem ser algo preparado para comer. Aproximando a brincadeira de uma receita culinária, poderiam observar também mais um processo de transformação. Estiveram presentes com a pesquisadora uma auxiliar pedagógica, a professora parceira e a coordenadora pedagógica, que auxiliaram no atendimento aos bebês e crianças e nas filmagens e fotos. Uma funcionária do quadro de apoio auxiliou na limpeza posterior do espaço.

6.7.2 Luzes e Sombras

A luminosidade do ambiente é um aspecto importante que chama a atenção de bebês e crianças e ajuda a compor a ambiência, harmonizando e promovendo o bem-estar. Por isso, vimos a possibilidade de trabalhar com as suas variáveis e

proporcionar experiências que pudessem ser interessantes, ampliando o repertório de vivências, explorações e aprendizagens.

O simples fato de colocar um pano na frente do bebê para brincar de esconder e achar, ou de acender e apagar as luzes, pode produzir encantamento. A iluminação no ambiente tem um efeito estético, podendo ser mais ou menos intenso, ou estar ligado às emoções, produzindo, segundo Ceppi e Zini (2013, p. 54), “Sentimentos de euforia ou letargia, pânico ou alegria”. Esse fato nos convida a oferecer diferentes possibilidades de vivenciar algo concreto, descobrindo formas de interagir, permitindo que se expressem a partir dos ambientes modificados e com propostas que convidam a explorar e aprender junto aos bebês e crianças. Ainda, segundo Ceppi e Zini (2013):

[...] a sombra também é um elemento importante no ambiente escolar. (...) As crianças devem ter oportunidades de interagir com as sombras (e também com os raios de luz), que tornam-se ativas e interessantes para a produção de ‘coreografias’ autônomas do ambiente. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 54)

Tínhamos como hipótese que a vivência com luz e sombra traria possibilidades de interagir de diferentes maneiras com o corpo e com os objetos.

Nosso objetivo era favorecer a aproximação a conhecimentos cientificamente construídos sobre ótica, trabalhados pela física, de forma lúdica e por meio das interações com seus pares, buscando identificar elementos naturais ou artificiais. A partir dos ambientes previamente organizados, poderiam estabelecer relações, perceber diferenças e semelhanças entre diferentes tipos de luzes, testando possibilidades, levantando hipóteses e formulando hipóteses sobre o assunto, de acordo com a compreensão e a idade deles.

A primeira proposta de intervenção planejada foi a de identificar a sombra a partir da luz do sol. Depois seguimos com outras propostas de intervenções que descreveremos a seguir.

6.7.2.1 Identificar a sombra a partir da luz do Sol

Em vários dias de Sol, levamos bebês e crianças no parque da escola, onde é possível ter contato com elementos da natureza e a luz direta do Sol. Também usamos o solário para essa proposta. A ideia não era focar a atenção dos bebês,



onde todos prestassem atenção simultaneamente, mas, durante as brincadeiras e interações, que pudéssemos ajudá-los a perceber e observar de que maneira isso lhes geraria alguma curiosidade.

6.7.2.2. Luzes com lanternas

Material: lanternas, luzes de pisca-pisca, música ambiente, tecidos pendurados, cabanas feitas com bambolês e tecidos.

Organização do espaço: na sala, escurecemos o ambiente com tecido nas janelas. Deixamos livre a porta que vai para o solário e organizamos um outro espaço de brincadeira, caso os bebês e crianças não desejassem participar da proposta. Na sala de referência, penduramos tecidos diversos e também bambolês, revestidos com tecidos, formando cabanas e, dentro delas, luzes de pisca-pisca.

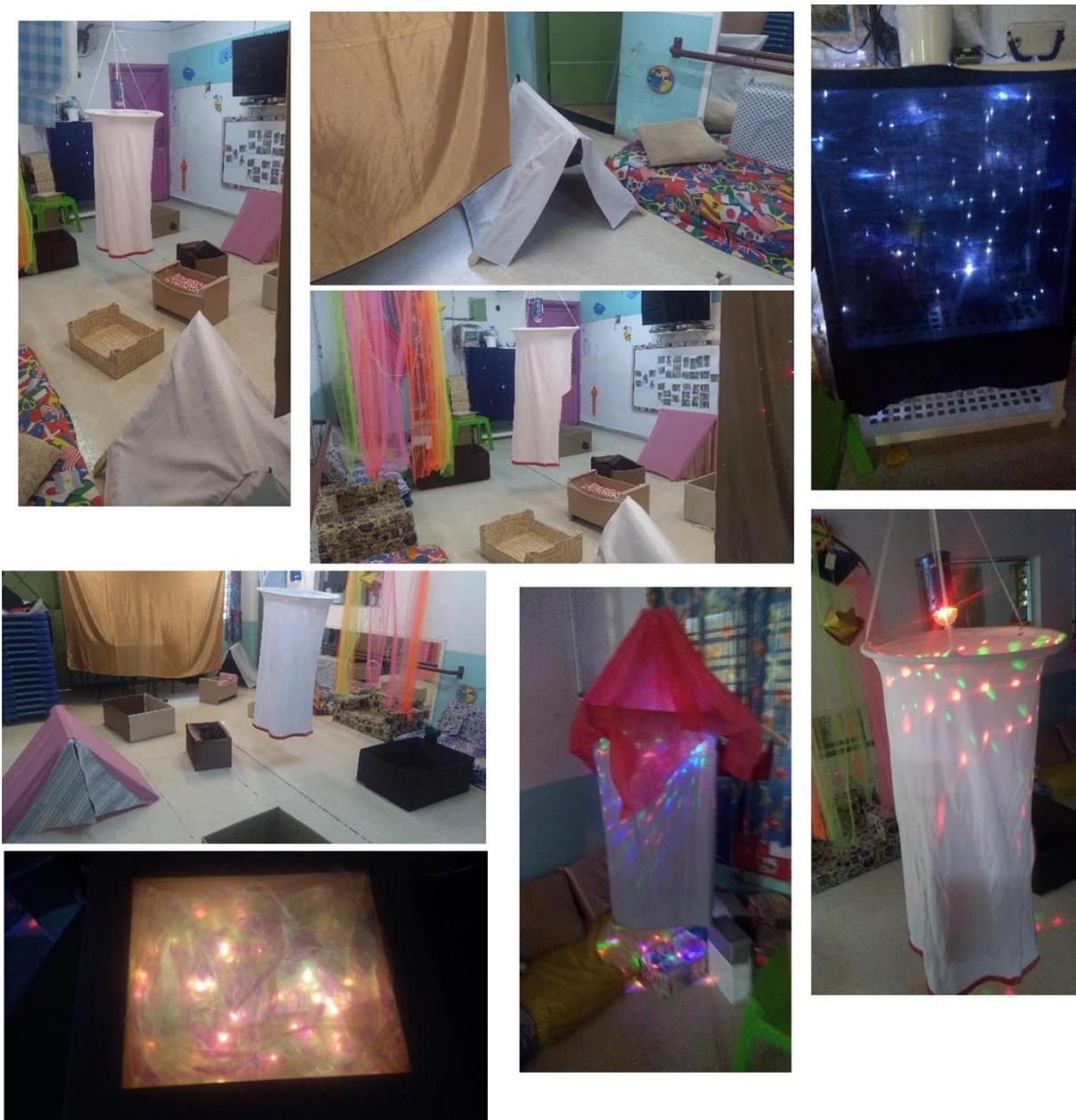
Percebemos que, diante da curiosidade e do encantamento dos materiais oferecidos, apresentamos mais de uma vez a proposta de luzes com a sala escura. Porém, para a composição dos dados da pesquisa, analisamos mais um encontro dos bebês e crianças com tais materiais. Oferecemos praticamente os mesmos objetos, porém o arranjo da sala foi diferente, com alguns materiais em locais diferentes e arranjando diferentes pontos de luz (Figuras 18 e 19).

Figura 18 – Organização do espaço para luzes (1º dia)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Figura 19 – Organização do espaço para luzes (2º dia)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Intervenção: oferecemos as lanternas para os bebês e crianças, ajudando-os nas explorações e observando as ações a partir dos elementos oferecidos. Chamamos a atenção diante de algumas descobertas, incentivando os demais a perceber outras formas de exploração, aprendendo assim com seus pares.

Como recurso humano, somente a pesquisadora e a professora parceira estiveram presentes. Não é sempre que conseguimos apoio de outros profissionais da escola, uma vez que no dia a dia emergem imprevistos, mas eles não podem ser

um impedimento para realizar as propostas. O que podemos fazer são adequações, porém para nós, oportunizar aos bebês e crianças o direito de estarem em um ambiente rico em explorações e descobertas era e sempre foi um fator inegociável, mesmo com todas as dificuldades.

No solário, estavam as professoras da outra sala do berçário. Se os bebês quisessem ir até o outro espaço, poderiam ir e estariam acompanhados das professoras que lá estavam, assim como os bebês do outro agrupamento também poderiam participar da experiência com as luzes, se desejassem, em um segundo momento. Trata-se de romper com as paredes que separam os agrupamentos, priorizando as vivências e as descobertas.

6.7.2.3 Caixas temáticas

Material: lanternas, luzes de pisca-pisca, música ambiente, caixas temáticas.

Organização do espaço: na sala, escurecemos o ambiente com tecidos nas janelas. Deixamos livre a porta que vai para o pátio coberto e organizamos um outro espaço de brincadeira, caso não desejassem participar da atividade.

Na sala, organizamos caixas temáticas de diferentes tamanhos e com vários buracos. Dentro das caixas montamos cenários diversos. A ideia era que, ao iluminar um dos buracos com as lanternas, por outro buraco, pudessem ver o que tinha lá dentro. Dependendo da posição da lanterna e do lugar por onde olhassem, teriam uma imagem de perspectivas diferentes, com a projeção da sombra também refletida de vários pontos, surgindo possibilidades diversas de explorar os materiais (Figura 20).

Figura 20 – Organização do espaço para luzes com caixas temáticas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Interação: No espaço externo, as professoras dos outros agrupamentos estiveram presentes e nos ajudaram com a atenção aos bebês e crianças que não desejassem participar da experiência. As crianças dos demais agrupamentos também puderam entrar na sala, porém deixamos inicialmente que apenas os participantes da pesquisa brincassem, pois, como toda novidade, chamaria mais a atenção, e isso poderia prejudicar nosso objetivo de observação do agrupamento inicial.

Importante respeitar o desejo dos bebês e crianças em participar e ajudá-los, ora chamando a atenção para alguma descoberta, podendo despertar o desejo e

curiosidade de outros colegas, ora oferecendo algo que percebemos ser importante para ampliar as pesquisas, mas nunca impondo.

Apenas a pesquisadora e a professora parceira participaram desse momento na sala. Repetimos os materiais mais de uma vez, mudando um ou outro objeto, colocando as caixas temáticas em maior ou menor quantidade. Os bebês e as crianças bem pequenas puderam explorar de outras formas os materiais oferecidos ou, então, repetindo e ampliando as pesquisas que estavam fazendo em outro momento.

6.7.3 Explorações com água

Fluidez, leveza, maleabilidade, umidade, são características da água, elemento que tanto encanta os olhares dos bebês e crianças. Somos banhados pelo líquido amniótico durante todo o período de gestação; nosso corpo é formado por 75% de água, o que nos aproxima e nos torna tão próximos desse elemento da natureza. Junto à curiosidade, é um convite interessante para a exploração e descoberta de diferentes possibilidades de utilizá-la.

Um simples ato de lavar as mãos sugere batidas curiosas para ver o que ocorre ou, mesmo quando recebem um copo com água, querem virá-lo para observar o que acontecerá. A água faz parte do universo, desafia e, por isso, é muito atraente. Partindo da curiosidade, que é natural nos bebês e crianças, organizamos algumas vivências.

Objetivo: aproximar bebês e crianças bem pequenas do contato com o elemento água, os cuidados e as possíveis explorações que a ambiência permite. Explorar a água em seus estados físicos e com ele perceber no corpo as sensações que nos causam.

6.7.3.1 Transporte de água

Material: potes reciclados de diversos tamanhos e formas, garrafas pet, peneiras, funis, colheres, regadores, conchas, tampinhas de embalagens variadas, bacias e banheiras com água. Os potes foram disponibilizados no chão e sobre mesas.

Organização do espaço: o local para a brincadeira foi o solário. Como o chão é de piso liso, para evitar que os participantes escorregassem e se machucassem, o mesmo foi coberto com tecidos. Os materiais, organizados no chão e em cima das mesas, uns com água e outros sem. Disponibilizamos bacias e banheiras com água. No outro espaço do solário o escorregador e as motocas. Na sala, os cantinhos com materiais diversos, música ambiente e sofazinho construído com colchões, atendendo a bebês e crianças bem pequenas que não se sentissem à vontade de participar (Figuras 21 e 22).

Figura 21 – Organização do espaço para brincadeira com água



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Figura 22 – Organização do espaço da sala com cantinhos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Intervenção: após organizar os espaços, os participantes foram convidados a explorar, observando ou manipulando os objetos, brincando sozinhos ou observando seus parceiros na brincadeira. Poderiam realizar pesquisas fazendo transporte de água de um recipiente para o outro, transferindo de um local maior para um menor, mais aberto para outro mais afunilado, comparando as formas, tamanhos e quantidades, organizando as materialidades da maneira que achassem interessante ou descobrindo as possibilidades de relações entre os objetos. Para acompanhar a exploração, estavam presentes a pesquisadora, a professora parceira e a

coordenadora pedagógica. Durante a exploração, o olhar estava voltado para as necessidades e as possibilidades de descoberta para que, se necessário, pudéssemos colocar outros elementos e enriquecer as possibilidades de brincadeira.

6.7.3.2 Água colorida congelada em bacias de água

Material: bacias com água, cubos de gelo coloridos (produzidos com corantes naturais e artificiais) com formatos diversos e com aromas de cravo, canela, alecrim e manjerição. Potes, colheres, copos, peneiras, pratos, bacias, tampas e plásticos diversos.

Organização do espaço: bacias com água organizadas no solário, bem como cubos de gelo coloridos e aromatizados para que bebês e crianças explorassem e fizessem as pesquisas de acordo com sua curiosidade. Para evitar que escorregassem, o chão foi todo forrado com tecidos. Na sala deixamos os cantos com brinquedos já conhecidos da turma para que, no momento que desejassem sair da brincadeira, tivessem um canto aconchegante para ficar com segurança (Figura 23).

Figura 23 – Organização do espaço para brincadeira com água e gelo



Fonte: Acervo de Angélica Aparecida Jaques Avelar (2018).

Intervenção: incentivar os bebês e as crianças a conhecer e explorar a água em seu estado sólido. Observar se, nas poucas falas, apareceriam as palavras: gelo, gelado, derreteu ou, mesmo que tipo de material disponível no espaço chamou mais a atenção, ou se faltou algo que pudesse enriquecer a brincadeira. Propor diferentes formas de brincar ou observar as possibilidades criadas pelos participantes. Para a vivência estavam presentes com a pesquisadora apenas a professora parceira da sala. Depois tivemos a ajuda da auxiliar pedagógica que deu o suporte necessário (Figura 24).

Figura 24 – Organização do espaço da sala para brincadeira da escolha do bebê



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

6.7.3.3 Observar o percurso da água no tanque de areia

Pensamos inicialmente em levar a água em potes e bacias para o tanque de areia e juntos observaríamos os caminhos feitos em meio à areia. Devido ao tempo estabelecido para a realização da pesquisa e a necessidade da repetição de outras propostas já realizadas e que seriam analisadas, não tivemos oportunidade de propor essa intervenção. Porém, entendemos que a análise não foi prejudicada, uma vez que conseguimos levantar dados suficientes para responder a nossa pergunta da pesquisa.

6.8 Produto educacional

Como produto educacional, elaboramos três documentos que consideramos partes essenciais das propostas trabalhadas nesta pesquisa: O primeiro narra as vivências de bebês e crianças em contextos de exploração dos elementos da natureza. Com isso, buscamos convidar educadores e educadoras da infância a pensar em práticas que se aproximem das pesquisas dos bebês e crianças pequenas nos espaços das Unidades de Educação Infantil, que se aproximam de pesquisas científicas, favorecem a autonomia e estimulam as aprendizagens.

Escolhemos os elementos da natureza, a água e o fogo, por considerarmos que são importantes construções, tanto das percepções dos sentidos quanto de

constituições de sentimentos e de emoções. Os cuidados com a segurança são primordiais no trabalho, assim como a valorização da potência que sabemos que cada bebê possui para descobrir formas de explorar os elementos oferecidos.

As intervenções com os elementos da natureza foram desenvolvidas paralelamente à pesquisa e também no ano seguinte com outra turma de berçário. Algumas delas não foram aplicadas para a produção dos dados da pesquisa, mas dialogam com elas e foram planejadas e desenvolvidas com o mesmo olhar a partir de todos os aspectos já tratados.

O segundo documento versa sobre os contextos participantes que ajudam na construção de intencionalidades educativas. Apresentamos possibilidades de organizações de espaços, que favorecem as pesquisas de bebês e crianças pequenas ajudando-os na construção de conhecimentos científicos e favorecendo o exercício da autonomia e da liberdade de escolha. A intenção não é levar um material prescritivo, mas pensar em ambiências que inspirem educadores para práticas que valorizem e respeitem os bebês e crianças pequenas em suas individualidades.

No terceiro documento, trouxemos vivências realizadas com famílias e que valorizam a aproximação nos contextos das Unidades de Educação Infantil, participando e se considerando pertencentes, estabelecendo relações de confiança e bem-estar.

Esperamos que os documentos propostos possam inspirar práticas docentes com bebês e crianças bem pequenas e que sirvam não como modelo, mas que possamos refletir sobre nossa prática e que sejamos autores, junto com o grupo que atuamos, de vivências e experiências que promovam as aprendizagens significativas a partir de pedagogias mais participativas e menos transmissivas.

Também consideramos que os documentos, com suas reflexões, podem inspirar estudantes de pedagogia, bem como promover discussões nas formações que acontecem no exercício da profissão e, também, que sejam oportunidades das famílias compreenderem concepções de um currículo do berçário que considera importante a presença e participação de todos os responsáveis pelos bebês e crianças, estabelecendo vínculos e acolhendo a todos.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, um ponto importante para responder à pergunta da pesquisa estava voltado à organização dos espaços educativos, o que já foi descrito na seção que trata do percurso metodológico. Partimos da hipótese de que oferecer ambiências, ricas em explorações, possibilita que bebês e crianças possam criar situações diversas de aprendizagens e fazer suas pesquisas, não como estávamos acostumados a ver nas aulas expositivas, onde um experimento feito era observado ao mesmo tempo por toda a turma. Nossa hipótese era que, de maneira autônoma, bebês e crianças bem pequenas poderiam criar diferentes formas de descobrir, criar, evidenciando modos de aproximações a conhecimentos que dialogam com conceitos científicos, ainda que não seja necessário nomear ou explicar de forma sistemática o que estão vivenciando.

Estamos chamando esse conhecimento de uma aproximação da ciência das coisas. Algo que não necessita de receituário, de fórmulas prontas ou de exercícios prescritivos, mas apenas da curiosidade de conhecer e descobrir como as coisas funcionam diante dos olhos de cada participante da pesquisa, que também não necessita ser o mesmo jeito, igual para todos, mas que sejam maneiras de explicar o que se deseja conhecer, ampliando assim os olhares e incentivando a pesquisa.

Acolher as descobertas dos bebês e crianças bem pequenas é um desafio e um grande aprendizado para os educadores que escolhem trabalhar a partir da escuta, do respeito às escolhas e que podem, em diversos momentos, não seguir a mesma lógica pensada pelo adulto. Isso exige que repensemos a maneira de propor atividades para que estas não tenham como foco exclusivamente o olhar do adulto.

Defende-se que a oferta de ambiências se faz necessária e as explorações virão a partir da curiosidade e da autonomia. Esse é um ponto que consideramos importante e será uma categoria da análise, uma vez que revela as concepções de educação, de criança, e nos possibilita aproximação com a pergunta da pesquisa.

Escolhemos analisar como a proposta foi oferecida, se favoreceu ou não as descobertas, as interações e as intervenções nos espaços educativos, se possibilitou escolhas democráticas e de que modo foi possível a ampliação das explorações, ultrapassando o pensado pelo adulto.

Ao observar e avaliar as ambiências e as materialidades oferecidas, verificar como elas possibilitaram ou não o exercício da autonomia e a interação dos bebês e crianças bem pequenas entre si, com os materiais e com as educadoras.

Em seguida, voltamos nosso olhar para o coletivo. Seleccionamos cenas que dessem conta, inicialmente, de perceber os percursos dos participantes da pesquisa e seus encantamentos, desejos, expressões, explorando os espaços educativos e revelando diferentes percursos. Aqueles que fazem suas pesquisas sozinhos, os que precisam de ajuda, como estão as relações do grupo, as lideranças, as iniciativas, os conflitos e os olhares de observador dos próprios bebês e crianças bem pequenas, que se fizeram presentes na pesquisa.

Na sequência, destacamos um (uma) participante que chamamos de “bebê ou criança pesquisadora”, buscando evidenciar suas pesquisas, nos contextos coletivos e individuais, a partir do que consideramos coerente e ético, procurando não privilegiar sempre os mesmos. Pensamos em escolhas que revelassem descobertas, interesses, conquistas e dificuldades, sem a intenção de estabelecer comparações diante das descobertas do grupo, mas revelando apenas os percursos individuais.

As escolhas sobre o que narrar foram pautadas a fim de responder à pergunta da pesquisa e, em cada experiência observada, buscamos trazer elementos diferentes em diálogo com os referenciais teóricos trazidos. A fundamentação teórica sustenta concepção de pedagogia da infância que busca caminhos em que a ação docente é importante, bem como as formas que os bebês e crianças pequenas interagem e constroem suas aprendizagens, quer seja a partir dos espaços, das materialidades, das relações com outros bebês ou com os adultos. Desse modo, quando falamos de um currículo da infância, todos os aspectos têm sua importância.

Faz-se necessário destacar que as cenas analisadas se fundamentam em pressupostos construídos pela pesquisadora no processo de investigação e não representam verdade absoluta, mas interpretações fundamentadas, pautadas em estudos a partir dos referenciais teóricos propostos e de um ponto de vista a partir das escolhas e das não escolhas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; DAVIOLI, 2017; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

O rigor da pesquisa pode ser alcançado mediante a explicitação de referenciais teóricos, descrição de percurso, justificativa das escolhas efetuadas e exposição cuidadosa de cenas observadas de modo a assegurar ao leitor o acesso aos dados produzidos na investigação.

7.1 Misturas e melecas

7.1.1 Mistura de secos e líquidos

Com o solário organizado, convidamos os bebês e crianças bem pequenas para brincarem com as banheiras, com farinha e fubá. A princípio, deixamos sem a mistura da água. Já havíamos utilizado as banheiras em outras situações e, também, com meleca seca, como borra de café e farinha de trigo. Os participantes não demonstraram, inicialmente, surpresa ou distanciamento por desconhecimento dos materiais utilizados. Reagiram de maneiras diferentes e no seu tempo (Figura 25).

Figura 25 – Explorações com meleca seca e molhada



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Ao chegarem ao solário, alguns já foram colocando as mãos nas banheiras. Outros circulavam e observavam. Houve um movimento, no início, de entrada no solário e retorno para a sala. Tiveram a liberdade de escolher o ambiente e o tempo que desejarium ficar, demonstrando segurança e confiança em brincar e explorar

(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011; DEHELÁN; SZREDI; TARDOS, 2011) (Figura 26).

Figura 26 – Batendo as mãos na meleca



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Em contato com os materiais, balançavam as mãozinhas para cima e para baixo, espalhando a farinha. Às vezes sujavam quem estava ao lado ou na frente. Olhavam e pareciam buscar maneiras de lidar com aquela experiência.

Todos os bebês, desde o primeiro que chegou e iniciou a exploração, e cada um no seu tempo, observava e se aproximava. Não foram obrigados e nem induzidos pelos adultos a colocar as mãos na meleca. Porém, observando suas ações e movimentos livres, podemos dizer que as descobertas aconteceram.

Antes de misturar a água na banheira, perguntei se poderia colocar água e ver o que aconteceria, aguardando o aceite do grupo. Não responderam, mas me olharam, como se aprovassem a ideia. Peguei um pote e coloquei um pouco de água em uma das banheiras. Não coloquei muito, intencionando que eles

observassem as mudanças na textura da farinha e do fubá. Conforme acrescentava a água, mudava a textura: mais densa, grudenta, pegajosa, líquida.

Enquanto as misturas aconteciam, as marcas da meleca iam ficando nas mãos, braços e algumas partes do rosto. O fato dos participantes poderem observar-se, indica a liberdade a partir do movimento livre. (FALK, 2010; TARDOS, 2010) A maioria observava os colegas e, conforme ia colocando a água, mais demonstravam interesse em experimentar através dos sentidos e do corpo (LINO, 2018).

Um fato interessante que observamos foi um bebê que, talvez por ter ingressado no grupo há poucos dias, se colocou mais no lugar de observador. Percebemos movimentos interessantes enquanto circulava e acompanhava as explorações dos colegas (Figura 27).

Figura 27 – Se aproximando das melecas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Os movimentos que fazia com as mãos indicavam que havia observado as ações de outros bebês e, procurando imitá-los, balançava as mãozinhas, porém parecia ainda não estar pronto para se sujar com algo que desconhecia e ainda não lhe era familiar. Foi bem interessante acompanhar suas expressões e gestos.

Possibilitando que esse bebê descobrisse as formas de explorar no tempo que se sentisse seguro e confortável, entendemos que pudemos estabelecer relação de respeito e confiança (FALK, 2011; TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019; FARIA, 2007; RINALDI, 2012).

Tiveram a oportunidade de perceber que aquela farinha grudava nas mãos, mas se soltava ao sacudi-la. Com isso, acabava espirrando em quem estivesse

próximo e, assim, as descobertas aconteciam a todo momento (DEWEY, 1976, BONDÍA, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002, BRUNER, 1978).

Aqueles que demonstravam interesse em permanecer, ficavam e exploravam mais. Os que escolhiam retornar à sala de referência, eram levados ao banheiro, para a higiene e a troca. Depois, não era possível voltar para as melecas, uma vez que não tínhamos tempo para mais de uma troca para cada bebê, e após estarem limpos, a sala estaria organizada com outras possibilidades de brincar. Apesar de pensarmos sempre na livre escolha e no ir e vir de forma autônoma, estar nos espaços também requer organização dos tempos da escola e dos lugares disponíveis para as vivências (HORN, 2004; BARBOSA, 2006; GANDINI, 1999; FORNEIRO, 1998).

Nesse sentido, a movimentação entre os espaços educativos da sala de referência e do solário foi possível no início, uma vez que a farinha seca não grudava no chão, pudemos manter um dos espaços sem as marcas das melecas. Depois que colocamos a água e que as explorações começaram a trazer também as melecas mais pegajosas, já não conseguíamos permitir que entrassem na sala e retornassem para o solário (TARDOS, 2010).

Todos os bebês passaram pela observação e exploração da vivência proposta, demonstrando que houve curiosidade de conhecer (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

O tempo de exploração foi de acordo com os interesses individuais, variando de 15 a 35 minutos (KUHN; CUNHA; COSTA, 2015).

7.1.1.1 A criança pesquisadora

Para a primeira experiência, escolhemos observar o percurso de explorações de Lucio. A escolha se deu por ser o bebê que primeiro chegou ao solário, não parou de buscar possibilidades de explorar e, mesmo após todos já terem escolhido voltar para a sala de referência, ele permaneceu no solário sozinho, imerso em suas pesquisas (TARDOS, 2010; OSTETTO, 2012).

Lucio foi o primeiro a colocar a mão na meleca seca. O primeiro a sacudir os dedinhos e esparramar a farinha pelo espaço. Acreditamos que tenha sido referência para alguns dos bebês que se encorajaram a partir das suas explorações,

podendo construir novas posturas e ampliar os campos de conhecimento (RINALDI, 2012; DEWEY, 1976).

Ter um par avançado na brincadeira pode ajudar e incentivar outros bebês a também experimentarem e fazerem suas próprias descobertas. Esse par avançado não precisa necessariamente ser um adulto, mas os próprios bebês, que possuem suas experiências e desejos e que podem incentivar o outro a partir das próprias ações (RINALDI, 2012; LINO, 2013; FILIPPINI, 2014).

Nas imagens selecionadas, Lucio explora, colocando as mãos na banheira e, balançando, esparrama a meleca. Alguns bebês observam e se afastam, outros se aproximam e também observam. E outros ainda, se afastam por um tempo e, depois, movidos pela curiosidade de também experimentar, chegam e permitem sentir a meleca em suas mãos (Figuras 28, 29, 30, 31 e 32).

Figura 28 – As descobertas de Lucio



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018)

Lucio permanece nas explorações. Não fica o tempo todo no mesmo lugar, movimentando-se no espaço, observando pouco as ações dos colegas e agindo mais. Enquanto outros bebês escolhem retornar para a sala, Lucio permanece explorando, ora na banheira com farinha, ora na banheira com fubá. Tem a

oportunidade de perceber as diferentes texturas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002; FALK, 2010)

Figura 29 – Lucio busca o balde de água



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Quer controlar o baldinho usado para colocar água nas bacias. Pega o balde e molha as mãos na água. Depois pega a água e despeja na bacia de fubá, deixando-a na textura mais líquida.

Figura 30 – Esparramando a meleca líquida



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Vai para a bacia de farinha e, junto com uma amiga, bate as mãos dentro da banheira. Se alegra com a meleca que espirra em seu rosto e braços. Essa meleca, que esparrama com mais facilidade, trouxe outra possibilidade de exploração e descoberta para Lucio e para outros bebês, que compartilharam da vivência com o amigo.

Figura 31 – Novas descobertas de Lucio



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Em um dado momento, Lucio percebe algo mais firme no fundo da banheira. Então, não bate mais as mãos movimentando a água, mas parece tentar pegar o que está bem firme e sai com os dedinhos cobertos por um pouco de massa mais densa. Olha e, em seguida, balança os dedos jogando a meleca, e fica observando

os lugares em que ela caiu. Se alegra ao perceber que está produzindo marcas pelo espaço (ARAUJO, 2018; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Quando já não havia mais nenhum bebê brincando no solário, Lucio permaneceu sozinho, não se importando que os outros tivessem retornado à sala. Seguiu com mais explorações.

Figura 32 – Mais explorações e descobertas de Lucio



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Ao observar a mistura do fubá com água esparramada no chão, foi pisando e deslizando os pés de um lado para o outro. Pareceu perceber, dentre outros aspectos, as pisadas que fazia e que deixavam marcas.

Passou a mão no chão e bateu algumas palmas, espirrando o pouco de água que havia. Mesmo sozinho, procurou olhar por todo o espaço onde a brincadeira havia acontecido, buscando possibilidades de exploração. Interessante ver como Lucio explorava o espaço com autonomia e sem a necessidade de intervenção do adulto (FORNEIRO, 1998).

Convidamos Lucio para entrar e, mesmo sem dizer uma palavra, virava e seguia com seu olhar para o ambiente, demonstrando que não queria terminar a brincadeira. Deixamos que permanecesse, enquanto continuamos com as trocas dos outros bebês e sempre retornávamos com o convite para Lucio. No terceiro

convite, que veio acompanhado de um “vamos trocar para almoçar?”, conseguimos seu aceite, encerrando assim o momento de explorações e descobertas junto às melecas.

7.1.1.2 Repetindo a vivência

Dando continuidade às vivências com as melecas secas e molhadas, criamos uma ambiência no espaço da sala. Desta vez, os bebês e as crianças bem pequenas poderiam manusear livremente, e com autonomia para dimensionar os materiais que utilizariam na brincadeira, escolhendo onde e como lhes era mais conveniente brincar, percebendo resultados diversos (FORNEIRO, 1998).

A dinâmica foi bem diferente da primeira proposta analisada. Observamos que estavam mais à vontade com todas as materialidades oferecidas. Como já haviam vivenciado outras experiências, pois participavam das brincadeiras com melecas semanalmente, verificamos mais autonomia nas escolhas e o tempo da brincadeira, que foi de 47 minutos, contando a partir do momento em que entraram na sala até a última criança participante, demonstra o quanto foi significativa, uma vez que os participantes se mantiveram imersos na proposta de exploração (BARBOSA, 2006; BRUNER, 1978; KUHN; CUNHA; COSTA, 2015; HOYUELOS, 2015; CHASSOT, 2003) (Figura 33).

Figura 33 – Descobrendo possibilidades de misturas secas e molhadas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Nossa escolha de organização da sala favoreceu o ir e vir dos bebês e crianças, com possibilidades de explorar as materialidades em pé, sobre as mesas ou no chão. Os brinquedos da sala foram disponibilizados e usados de acordo com o desejo de cada um e cada uma (GANDINI, 1999; RABITTI, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013)

Durante as observações, percebemos grande movimento dos participantes que procuravam acessar e explorar as materialidades de acordo com a curiosidade. Apresentavam-se tranquilos nos movimentos, na manipulação, nas observações que faziam dos colegas e das suas próprias pesquisas (TARDOS, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002).

Buscavam formas de permanecer por mais tempo no que era do interesse e quando algo lhes chamava a atenção, seguiam livres para outras explorações. Não houve nenhum tipo de disputa de material ou de espaço. Isso demonstra que estava em quantidades suficientes. Em alguns momentos, percebemos um bebê retirando um pote ou algo da mão do outro, devido à curiosidade com relação ao que o colega estava utilizando, o que foi administrado sem conflitos pelos próprios envolvidos. A

disposição do ambiente possibilitou a colaboração, a cooperação, a escuta e as relações (LINO, 2013; FILIPPINI, 2014; HORN, 2004; GANDINI, 1999; FORNEIRO, 1998) (Figura 34).

Figura 34 – Explorando as melecas e suas texturas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Observamos uma diversidade de possibilidades que, a nosso ver, poderiam suscitar nos bebês e crianças o exercício de identificação e exploração das cores, formas, texturas, cheiros, brilhos, transporte de líquidos, percepção de volume e quantidade, harmonizando inúmeras maneiras de sentir e agir diante dos elementos oferecidos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; BARBOSA, 2006; KRECHEVSKY, 2014; SCHWALL, 2019). Tomamos o cuidado de verificar se todos os participantes poderiam manusear corantes, mesmo que comestíveis, em todas as vivências, para evitar que se desencadeassem processos alérgicos (Figura 35).

Figura 35 – Passando a meleca entre potes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Verificamos nas diferentes pesquisas feitas, que passaram líquidos de potes maiores para menores e vice-versa, demonstrando possibilidades válidas, não necessariamente repetindo o que um adulto pudesse levar como orientação do que é mais fácil ou do que é possível (HORN, 2004; FORNEIRO, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013; RINALDI, 2012; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Neste momento, o mais importante são as pesquisas, e as respostas que lhes serão satisfatórias após vivenciarem as experiências. E será um estímulo para buscar e ampliar com outras explorações. São as reflexões que farão a partir das construções da própria prática (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2019; CHASSOT, 2003; HARLAN; RIVKIN, 2002) (Figura 36).

Figura 36 – Bebês escolhendo as melecas e sentindo-as no corpo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Alguns bebês escolheram trabalhar apenas com elementos secos, sentindo no corpo, passando nos pés e mãos. Não tivemos nenhum bebê com o receio da sujeira, como na vivência anterior (Figura 37).

Figura 37 – Aprendendo com as experiências



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Colocar o fubá e depois ir misturando, pouco a pouco o líquido, foi a pesquisa de alguns bebês e crianças, que cuidadosamente escolhiam as cores e a quantidade que colocavam nos potes, mexendo e acrescentando cada ingrediente. O fubá, misturado com o líquido, deixou uma consistência mais cremosa, porém, se permanecia alguns minutos em descanso, acabava por ficar mais firme no fundo. Alguns bebês perceberam e mexiam com as colheres, fazendo um pouco mais de força ao misturar. E essa força diminuía, ao passo que misturavam por um tempo maior (Figura 38).

Figura 38 – O curioso pote da meleca



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Observamos um pote, que foi objeto de curiosidade e pesquisa de pelo menos três bebês. Por ter muito fubá úmido embaixo e mais líquido em cima, mexiam e não conseguiam chegar com a colher ao fundo do pote. Mexiam, viravam o pote e nada da meleca cair. Buscavam formas de misturar, tiravam um pouco com a colher, deixavam que outro colega também tentasse, compartilhando o mesmo objeto, fazendo tentativas e possibilitando que, sem nenhum tipo de combinado explícito, estivessem estabelecendo um tempo de brincar que foi próprio de cada um (Figura 39).

Figura 39 – O desafio das misturas líquidas e pastosas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Dois deles já haviam partido para outras buscas e uma ficou ainda tentando “amolecer” aquela mistura. Então, talvez por imaginar que faltava água para deixá-la mais mole, pegou uma garrafa de líquido e virou, até completar o pote. As expressões de seu rosto, boca e olhos bem abertos, as duas mãos segurando firmes a garrafa, a forma como virou a água colorida, foram para nós sinais de sua extrema concentração. Enquanto colocava, verificava se o líquido não transbordava, depositando certa força, equilíbrio e cuidado ao segurar o pote e colocar a água, demonstrando que ali havia intencionalidades e aprendizagens (CHASSOT, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002; DEWEY, 1976; WESTBROOK, 2010; BRANCO, 2014; HARLAN; RIVKIN, 2002; PIRES, 2013; RINALDI, 2012).

Já quase ao final do tempo que tínhamos para as vivências, iniciamos o recolhimento dos objetos que não estavam sendo mais usados. À medida que se concentravam mais em um ou dois objetos, os que ficavam disponíveis, já juntávamos, pensando também na organização após a brincadeira, pois tínhamos que nos organizar para lavar os objetos usados. (BARBOSA, 2006; HORN, 2004).

Os bebês que demonstravam não mais querer brincar seguiam para o banheiro, onde eram feitas a higiene e a troca de roupas. Como a sala estava suja, depois dos bebês e crianças bem pequenas serem trocados, seguiam para brincar na sala ao lado, junto com outra turma do berçário, ou no solário.

Ainda assim, aqueles que escolhiam ficar, davam continuidade às suas pesquisas e descobertas (Figura 40).

Figura 40 – As interações acontecendo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Estávamos com menos bebês e crianças na sala. No movimento de juntar as melecas, com a mão juntei tudo que estava sobre mesa, fazendo um montinho de massa no meio. Uma criança, ao ver, começou a bater palmas. Então, peguei alguns

pedaços de canela em pau que estava junto e colocamos no meio da massa, em sentido vertical, como se fosse uma vela de bolo de aniversário. Brincamos juntos de cantar parabéns, organizando um brincar mais coletivo e possibilitando a construção de significados pessoais e coletivos (BARBOSA; FOCHI, 2015; BARBOSA, 2006) (Figura 41).

Figura 41 – Sempre dá para explorar mais um pouquinho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Ao final das explorações, a massa colocada no meio da mesa também trouxe inspiração para um bebê que ficou sozinho na sala. Sem se importar com os colegas que já haviam saído, encerrando suas pesquisas, iniciou outro movimento, produzindo marcas na parede. Algo que ainda não havíamos proposto, mas que nos indicou que seria uma possibilidade para as próximas explorações (FARIA, 2007; HORN, 2004; RABITTI, 1999; CEPPI; ZINI, 2013).

Das experiências que observamos e, se fizermos um comparativo entre as duas vivências que foram pensadas com os mesmos tipos de materiais, pudemos verificar que, mesmo havendo experiências significativas em ambas, a maior oferta de materiais e a variedade nas escolhas deu aos bebês e crianças bem pequenas uma riqueza maior de explorações na segunda vivência, evidenciando que pensar nas ambiências, oferecendo uma diversidade de materialidades, possibilita que explorem do jeito pensado por eles, e não o que foi previamente planejado pelo educador. E os resultados, vindos das suas descobertas, se tornam bem mais enriquecedores e diversificados (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; SCHWALL, 2019; KRECHEVSKY, 2014).

7.1.1.2.1 O bebê pesquisador

Apesar do relato coletivo ter destacado algumas pesquisas individuais nesta brincadeira, uma vez que fez parte da observação analisar como os bebês e crianças bem pequenas exploraram as materialidades, escolhemos relatar com maior profundidade uma vivência específica.

A escolha de Caio poderia não ter sido evidenciada, não fosse o olhar cuidadoso e atento para as individualidades (TARDOS, 2010; FALK, 2011; TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011). Caio era o bebê mais novo da turma e, quatro meses após o início do período letivo, estava iniciando o processo de adaptação com a turma. Sua alimentação era basicamente pastosa e tivemos um período de introduzir alimentos sólidos. Outro aspecto importante se deu no seu desenvolvimento motor, em que estava iniciando a conquista dos primeiros passos.

A musicalidade e o contato físico eram as formas mais significativas de comunicação com Caio. Então, na maioria das vezes, falávamos cantando.

Diante de tantas particularidades, não esperávamos que as melecas fossem prioridade para ele, mas, mesmo assim, observamos algumas explorações que consideramos importante em seu percurso (Figura 42).

Figura 42 – Caio e suas primeiras explorações



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

A princípio, Caio não se aproximou da mesa e nem foi atrás de observar as explorações dos colegas. Pegou um livro de plástico da prateleira e foi manuseá-lo.

Depois de alguns minutos, procurou a educadora, que lhe deu a mão e o convidou a olhar para as melecas. A professora escolheu um pote, colocou o fubá seco e chamou Caio para brincar. Ele não se importou muito com o pote, começou a manusear um pegador, que estava em cima da mesa. Ficou menos de três minutos e se afastou (Figura 43).

Figura 43 – As escolhas de Caio



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Seu movimento de ir e vir foi longo, demonstrando que talvez quisesse iniciar na brincadeira, mas ainda não sabia como fazer. Foi então convidado novamente

pela educadora a brincar com o pote, porém, agora sentado no chão. Dentro do pote, havia uma colher de plástico. Caio observou por alguns segundos, pegou a colher e seguiu manuseando o fubá no pote.

A educadora se afastou e deixou que tivesse seu momento de descobertas sem intervenções. Caio mexeu um pouco com a colher, pegando certa quantidade de dentro do pote e levantando até a altura do seu queixo. Abaixava e levantava a colher. Seu próximo movimento foi ver o fubá caindo da colher. Esse percurso lhe sugeriu a possibilidade de derrubar para os lados também. Então, ao colocar o fubá na colher, balançava a mão de um lado para o outro e o fubá esparramava entre suas pernas, no chão e nos seus pés.

Escolheu depois brincar com as mãos, abandonando a colher no chão. Continuou a fazer o movimento e esparramar o fubá. Gradativamente, foi introduzindo a mãozinha no pote, iniciando pelo dedo indicador. Colocava, tirava e olhava para o dedo. A cada investida, ampliava o contato da mão no fubá. Depois, começou a balançar a mão no sentido vertical, esparramando o fubá pelo chão e no seu colo. Ao tirar a mão, cheia de fubá do pote, ia intensificando o movimento. Seu tempo de concentração excedeu o que normalmente ficava em outras brincadeiras. Permaneceu concentrado por mais de 10 minutos. Parecia estar bem envolvido e apreciando as descobertas (Figura 44).

Figura 44 – Percebendo os materiais e se percebendo no ambiente



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Após o contato com a meleca seca, Caio se levanta e demonstra curiosidade com os objetos da mesa. Passeou pela sala e arriscou tocar em algumas melecas já manuseadas por outros colegas, mas não permaneceu mais que um minuto ali.

Procuramos sempre deixar os bebês e crianças à vontade para se perceberem e perceberem o ambiente. Entendemos que se faz necessário auxiliar os bebês e crianças a entrarem em sintonia com as ambiências, de modo a promover desafios (OLIVEIRA, 2012; FOCHI, 2019).

Ainda assim, entendemos que é preciso respeitar as diferenças, promovendo ambiente seguro que lhes garanta o bem-estar físico, emocional, psicológico, sem forçar ou obrigar a fazer aquilo que não se sentem ainda confiantes (ARAUJO, 2018; FALK, 2011; RABITTI, 1999; RABITTI, 1999; GANDINI, 1999).

Figura 45 – Estabelecendo relações de confiança



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Caio retornou para o canto, onde explorou a meleca seca. Pensando em acolher os momentos de curiosidade de Caio, a professora parceira volta a atenção às suas explorações, pega em suas mãos e começa a pisar no fubá, convidando-o a fazer o mesmo. Caio aceita e, de mãos dadas com a educadora, sente o fubá nos pés. Percebendo que Caio aceitou seu convite, avança mais um pouco, passando seus pés sobre o dele, repetindo o movimento algumas vezes. Em seguida, respondendo aos estímulos, Caio pega seu pezinho e passa sobre o pé da

educadora. Entendemos esse movimento como uma forma de comunicação e devolutiva dos estímulos oferecidos feita de maneira respeitosa e cuidadosa pela educadora (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013; RINALDI, 2012; TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FOCHI, 2019).

A próxima investida foi passar o fubá em suas mãos. Porém não aceitou, puxando os braços para si, soltando das mãos da educadora e se afastando.

Consideramos as experiências de Caio bastante expressivas. Seu interesse pelas explorações, que vem crescendo aos poucos, demonstra a importância de respeitarmos os tempos dos bebês e as formas que se organizam para participar das vivências oferecidas, sempre buscando valorizar as descobertas, observando os avanços, por mais que pareçam pequenos aos olhos do adulto.

Narrar as aprendizagens de Caio nos permitiu estabelecer a intencionalidade e a compreensão, dando sentido e significado às suas descobertas e, quando nos posicionamos na condição de documentar as experiências vividas pelos bebês, precisamos fazê-lo de forma respeitosa e cuidadosa, tendo o compromisso de tornar visível os processos da aprendizagem (WOOD, 2010; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; PINAZZA; FOCHI, 2018; FOCHI, 2015; RIERA, 2019).

7.1.2 Explorando as diferentes texturas e temperaturas

A ambiência preparada no solário atraiu os bebês e crianças bem pequenas que se aproximaram para a vivência de maneira tranquila. A convite das educadoras, estavam descalços. Ninguém quis ficar na sala ou se recusou a tirar o calçado. Entendemos nosso papel como escola acolhedora, democrática, que enxerga a criança como sujeito de direitos e possibilita escolhas e decisões (BRANCO, 2014, FREIRE, 2011; ARAUJO, 2018; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Ao chegarem no espaço preparado, nossos olhares foram mais de observadoras, possibilitando assim que estivessem à vontade para realizar suas escolhas sem intervenções de algum adulto.

As mesas e materiais oferecidos permitiram a livre circulação e aqueles que não se sentissem à vontade para brincar com as melecas poderiam utilizar os brinquedos de plástico na outra parte do solário ou retornar para a sala, utilizando o espaço e as materialidades disponíveis.



Procuraram se aproximar das mesas e dos pratos que tinham as melecas coloridas. As cores das tintas e dos papéis chamavam a atenção. Pensando na experiência anterior, em que verificamos a necessidade de dar oportunidade de explorarem as melecas nas paredes, colocamos os papéis laminados no chão e no muro do solário.

O movimento foi livre e espontâneo (ARAUJO, 2018; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011). Circulavam e exploravam de acordo com suas curiosidades. Era comum ver um bebê observando as pesquisas dos colegas, o que acontecia pouco nas primeiras vivências. Em alguns momentos, buscavam mexer nos objetos e melecas de outros colegas, que aceitavam sem disputar ou se irritar com as intervenções (Figura 46).

Figura 46 – Ampliando as vivências com melecas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Observamos os bebês e crianças bem pequenas passando as melecas de um recipiente para o outro e, com isso, dependendo das texturas, eram mais fáceis ou mais difíceis de sair do fundo dos potes. Utilizaram colheres, na maioria das vezes para o transporte. Observavam as melecas que caíam nos recipientes, no chão e nas mesas. Conforme pegavam os potes com sagu, os convidávamos a colocar

cores, utilizando pó de gelatina. E, com isso, os cheiros também se evidenciavam. Não tivemos problemas no uso do pó de gelatina, porém se faz necessário que o educador sempre esteja atento a questões como alergia a corantes (Figura 47).

Figura 47 – Para cada escolha, uma descoberta diferente



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Utilizando objetos disponíveis, raspavam a meleca do chão, passando de um lado para o outro (Figura 48).

Figura 48 – Estímulo para novas explorações



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

A ajuda e intervenção aconteceram com o intuito de permitir que os participantes descobrissem possibilidades e enriquecessem as explorações. Uma

criança bem pequena, ao demonstrar-se insegura em tocar nas melecas, foi incentivada pela professora parceira, que iniciou colocando suas mãos na meleca, demonstrando assim que podia ser prazeroso experimentar. Colocou a mão na meleca e passou no papel que estava pendurado na parede.

Os bebês e crianças próximas observaram e, cada uma ao seu tempo, também se aventuraram a repetir o que viam. Não ousamos levar as mãos dos pequenos em direção à meleca, deixando-os livres para fazer isso quando se sentissem a vontade e se assim desejassem, demonstrando mais uma vez que podiam explorar ao se sentirem seguros e confortáveis, estabelecendo a relação de respeito e confiança, já mencionada na vivência anterior (FALK, 2011; TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013; DEWEY, 1976; WESTBROOK, 2010).

Passamos pela experiência de observar os movimentos dos bebês e crianças bem pequenas, ora investigando uma situação, ora analisando seus parceiros, ou mesmo descobrindo as diferentes possibilidades de exploração. Isso demonstra que as aprendizagens podem ocorrer mesmo quando não estamos agindo diretamente com eles (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002; RINALDI, 2012) (Figura 49).

Figura 49 – Liberdade de escolher como, o que, e onde fazer suas vivências



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

O não aprisionamento dos corpos, com as possibilidades de explorarem da maneira e na posição que se sentissem mais à vontade e pelo tempo que achassem necessário, foi um ponto importante que possibilitou as aprendizagens e as descobertas em um sentido mais amplo, não linear (BARBOSA, 2006; KUHN; CUNHA; COSTA, 2015; OSTETTO, 2012; OSTETTO, 2012; HOYUELOS, 2015) (Figura 50).

Figura 50 – Conhecendo possibilidades de explorar



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Diante do movimento livre, das escolhas dos bebês e crianças, das parcerias construídas nos momentos de brincadeira, entendemos que esses percursos indicam alguns princípios sendo desenvolvidos, da liberdade e da autonomia (ARAUJO, 2018; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FREIRE, 2011; HOYUELOS, 2019).

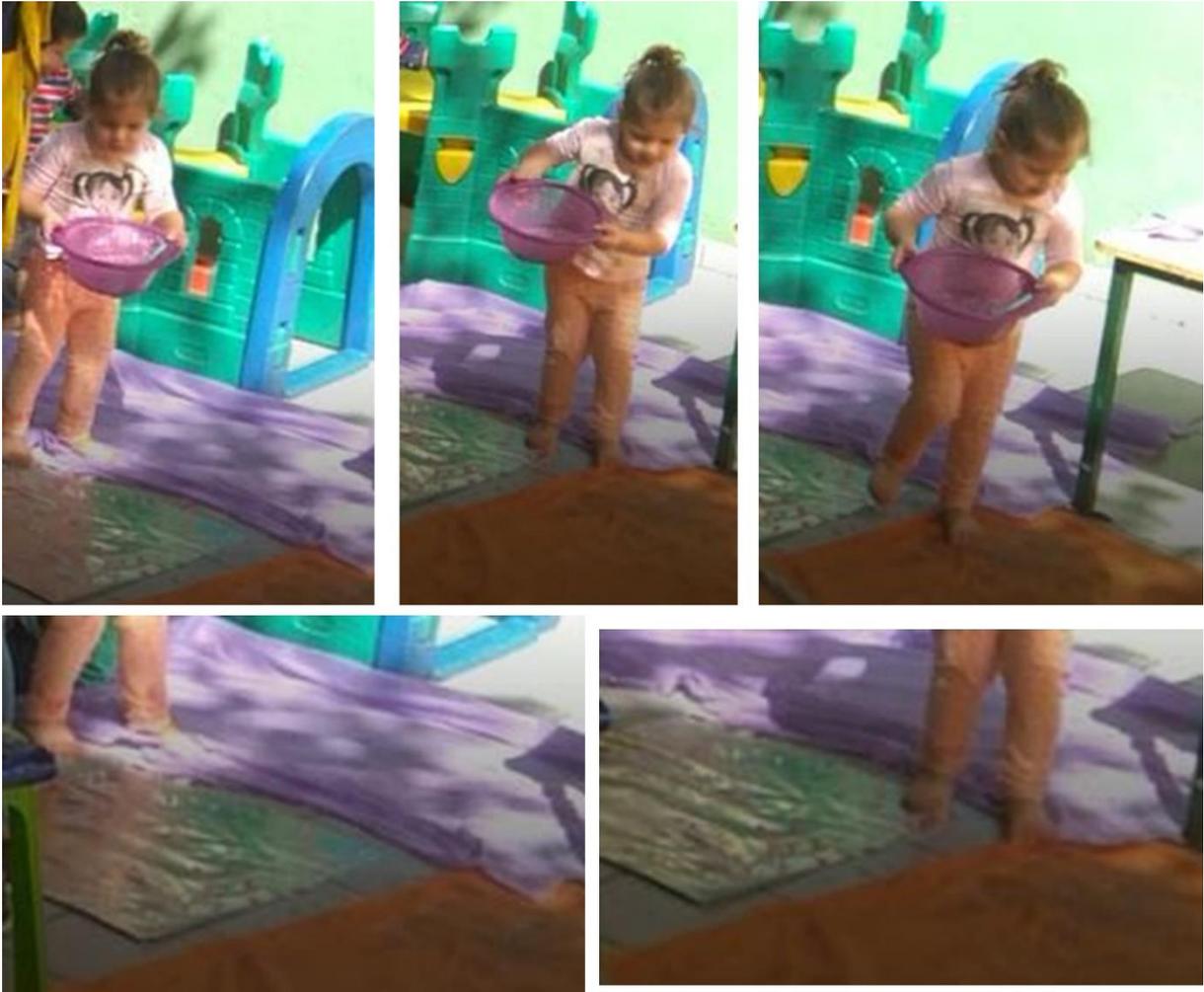
Algo que não agradou os bebês foi que, depois de bastante explorarem, alguns pedaços do piso acabaram ficando escorregadios. Isso trouxe insegurança para alguns, ao mesmo tempo, a possibilidade de desafio para outros.

O que fazer então? Precisamos estar atentas ao nosso papel fundamental, não só com relação à oferta de materiais, mas, também, relacionada à segurança afetiva e à possibilidade dos bebês e crianças se socializarem de maneira tranquila (FALK, 2010, 2011; KRECHEVSKY, 2014).

Uma questão importante para o educador é olhar para as situações e perceber se há alguma situação perigosa ou se é desafiador. Não podemos traçar uma escala de perigos, pois o mais importante neste momento é observar os comportamentos dos bebês e crianças bem pequenas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013; RINALDI, 2012; FARIA, 2007).

Um bebê, ao escorregar, não se sentiu confortável. Desse modo, rapidamente o convidamos a ficar em outro ponto, em cima de tecidos, no espaço que havia sido forrado para que tal situação não acontecesse; porém mesmo em cima do tecido, não se sentiu confortável, demonstrando que aquele espaço não estava mais tranquilo para suas brincadeiras (Figura 51).

Figura 51 – Os desafios que podemos superar



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

As sensações são diferentes para cada bebê. Enquanto um se sentia desconfortável e inseguro com locais escorregadios, tivemos duas crianças que procuravam os lugares que sabiam estar mais lisos, para pisar e se desafiar. Modificavam as pisadas, curvando os dedos dos pés e andavam mais devagar e cuidadosamente, percebendo seus limites. Observávamos sempre, nos atentando para que tivessem a oportunidade de descobrir os novos desafios, mas que não fosse um risco de se machucar por algum descuido nosso (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011; LINO, 2013; FILIPPINI, 2014; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Pensar no espaço acolhedor e seguro é um compromisso do educador (FORNEIRO, 1998; BARBOSA, 2006; OLIVEIRA, 2012; CEPPI; ZINI, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011; HORN, 2017; GANDINI, 1999) (Figura 52).

Figura 52 – Acolhendo os desejos dos bebês



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Deixamos que os bebês e as crianças bem pequenas seguissem da forma que se sentissem mais seguras. Aos 43 minutos, o primeiro bebê manifestou o desejo de sair. Procuramos cobrir o chão com mais um pedaço de tecido, evitando acidentes.

Combinamos que a educadora parceira sairia para fazer as trocas, a professora módulo ficaria na sala com os já trocados e eu ficaria com quem quisesse continuar nas melecas. Deveríamos então redobrar os cuidados (Figura 53).

Figura 53 – Respeitando os tempos dos bebês



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Os participantes que escolheram ficar, permaneceram mais 20 minutos até a finalização da brincadeira. Dos 10 bebês que estavam, três ultrapassaram os 60 minutos de brincadeira e enquanto eu ia fazendo a organização do espaço, recolhendo os objetos que não estavam sendo usados, os bebês que lá permaneciam, brincavam no escorregador e nos brinquedos disponíveis no solário, que só foram percebidos depois de muito tempo nas melecas. Um bebê arrastou o escorregador próximo de onde estava brincando e começaram a brincar nele por mais uns três minutos, quando resolvem encerrar a brincadeira e aceitam entrar para a higiene e a troca.

O respeito com os tempos dos bebês, bem como pensar na organização dos materiais e do espaço, precisam fazer parte da rotina do educador. Desse modo, é importante que as intencionalidades docentes dialoguem com o Projeto Político Pedagógico da escola e que o maior número de pessoas tenha conhecimento do que está sendo trabalhado, a fim de contribuir e ajudar no dia a dia, de modo que as atividades de explorações não sejam algo esporádico ou que aconteçam apenas em datas específicas (OSTETTO, 2012; GANDINI, 1999; RABITTI, 1999; FORNEIRO, 1998).

7.1.2.1 A criança pesquisadora

Luan foi escolhido, pois acreditamos que revelar seu percurso foi bastante enriquecedor, especialmente do ponto de vista do respeito ao tempo de cada bebê (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FALK, 2010; MALAGUZZI, 1999; BARBOSA, 2006; KUHN; CUNHA; COSTA, 2015; HOYUELOS, 2015) e da possibilidade de acompanhar suas experiências e investigações, que caminharam para buscas curiosas, criativas, concentradas e persistentes (RINALDI, 2012; PIRES, 2013; HARLAN; RIVKIN, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002; CHASSOT, 2003)

Seu tempo, no início das explorações com melecas, foi inicialmente de observação e distanciamento do restante da turma. Procurou se manter apreciando as vivências dos colegas.

Percebemos, através do seu olhar e sorriso, que demonstrou curiosidade e interesse em manipular. Fizemos aproximações gradativas, possibilitando que estivesse à vontade para permanecer observando, caso nossas expectativas e nossa leitura fossem contrárias ao seu desejo.

Assim, conforme conversávamos com Luan, ele apontava para os papéis na parede. Logo se interessou e fez o movimento. Conforme via a meleca esparramando, mostrava e sorria. Sua comunicação era por meio de expressões faciais e balbucios (Figura 54).

Figura 54 – Luan e suas descobertas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Conforme experimentava passar a meleca no papel, ampliava os movimentos, que no início eram bem tímidos e aumentaram, sendo possível, após alguns minutos, ver Luan passando a meleca por todo o espaço dos papéis, percorrendo as diferentes cores colocadas na parede.

Não permaneci o tempo todo ao seu lado, permitindo que ele tivesse a liberdade de buscar sozinho suas pesquisas, ampliando o olhar e explorando potencialidades, a partir de sugestões que o próprio ambiente lhe convidava (HORN, 2004; RABITTI, 1999; GANDINI, 1999) (Figura 55).

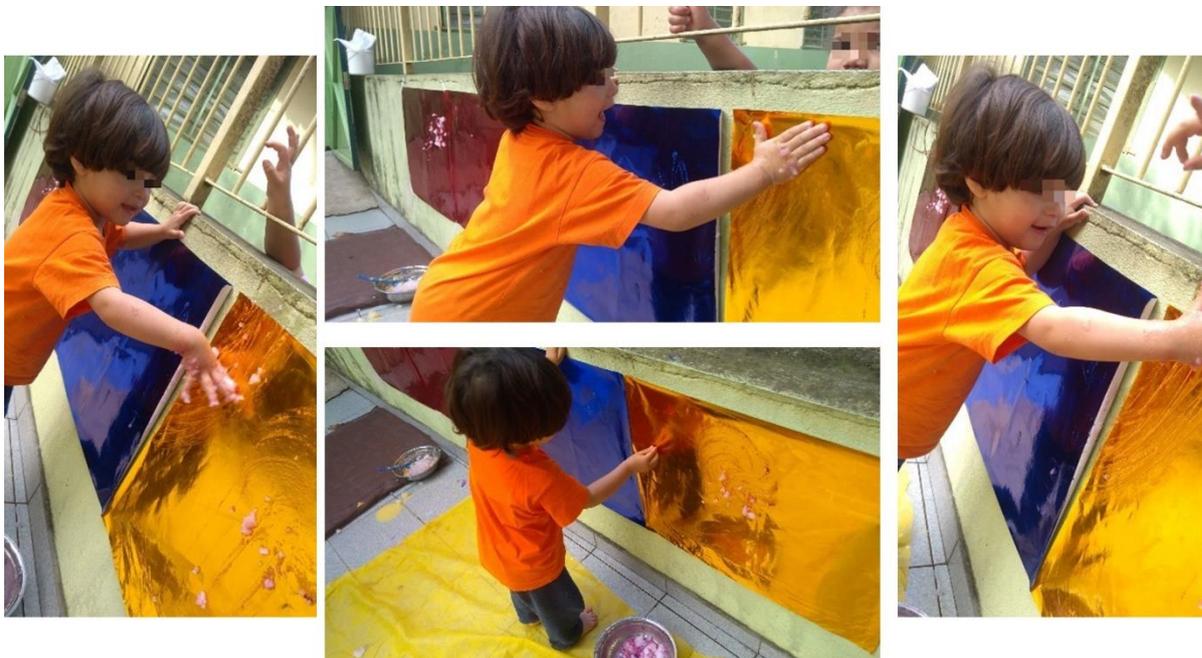
Figura 55 – Luan iniciando suas explorações



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Quando sozinho, Luan andava de um lado para o outro, passando a meleca em todas as cores dos papéis e sorria, como se estivesse satisfeito com os processos que estava vivenciando (Figura 56).

Figura 56 – Luan enriquecendo as descobertas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

As explorações dos colegas, incentivadas por nós, também chamou a atenção de Luan, que foi até outro ponto e sentou-se ao lado de um papel laminado prateado, fixado no chão. Procurava os lugares que pudesse explorar e fazer suas pesquisas sozinho. Caso algum colega se aproximasse, permanecia um pouco, mas logo procurava outro espaço, demonstrando que estava mais à vontade sozinho (Figura 57).

Figura 57 – Ampliando as vivências



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Do início ao final das explorações e descobertas, Luan permaneceu experimentando as melecas nos suportes oferecidos, passando nas mãos e nos pés, podendo perceber as diferentes texturas e temperaturas oferecidas na vivência (Figura 58).

Figura 58 – Luan sentindo as melecas no corpo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Observar os percursos de Luan nos revelou o quanto oferecer um espaço rico em explorações dá a possibilidade das diferentes descobertas. Os resultados sempre serão diversos, e daí a sua riqueza. Temos o compromisso com os bebês de promover as explorações, mas, em nenhum momento sabemos previamente como farão as explorações. Podemos imaginar que muitos processos acontecem com eles nos momentos das brincadeiras, mas não conseguimos mensurar a imensidão de conexões que podem estar fazendo com a riqueza das ambiências, das interações, das materialidades e do respeito proporcionados a eles (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; PINAZZA; FOCHI, 2018; FOCHI, 2015; RIERA, 2019).

7.1.3 Como fazer um bolo?

A vivência com a meleca de abobrinha se deu inicialmente com as famílias, em uma reunião. Levamos a abobrinha batida com água, farinha, canela em pó, açúcar, em potes separados, potes vazios com colheres para que fizessem as misturas e convidamos as famílias para fazermos um bolo de abobrinha. A princípio ficaram desconfiados, pois nunca haviam comido um bolo com esse ingrediente.

As pedagogias participativas têm muito forte a questão do envolvimento das famílias nas propostas pedagógicas, o que também é proposto pelas DCNEI (2009) e pelo Currículo da Cidade (2019). Valorizar as relações, fortalecer os vínculos,

aproxima as famílias do contexto escolar e traz segurança e bem-estar, tanto para o adulto quanto para os bebês e crianças, facilitando o diálogo (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FALK, 2010, 2011; MALAGUZZI, 1999; PASCAL; BERTRAM, 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018) (Figura 59).

Figura 59 – Apresentando as vivências de melecas para as famílias



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Apresentamos a proposta de melecas que seria feita com os bebês e crianças e convidamos as famílias para participar. Assim como fazemos com os pequenos, procuramos estimular e ao mesmo tempo respeitar suas escolhas (Figura 60).

Figura 60 – As famílias se identificando com as explorações



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

E o movimento de aproximação se deu de forma bem parecida com o que acontece com os bebês e crianças. Logo, todos já estavam acomodados, circulando entre o espaço, procurando colocar os ingredientes e estabelecendo alguns diálogos:

- ‘É cheiroso’;
- ‘É gostoso’ (experimentou a mistura);
- ‘Bolo de abobrinha? E fica bom?’;
- ‘Eu e o Le fazia muita receita junto’ (relata uma mãe que havia ficado viúva há pouco tempo);
- ‘Que delícia! Nunca mais vou faltar na reunião do meu filho’;
- ‘O meu ficou mais claro’;
- ‘O meu ficou mais escuro’;
- ‘Também, você colocou muita canela’;
- ‘A minha massa tá lisinha’;
- ‘Vou mexer mais a minha’;
- ‘Preciso de mais farinha... mais líquido... mas açúcar’ (informação verbal) (Figura 61).

Figura 61 – Observando os diferentes resultados



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Após o preparo, colocaram a mistura na assadeira e, entre as conversas sobre as práticas realizadas na escola, fomos contextualizando a importância desse trabalho com os bebês. Assim, vivenciando as práticas, as famílias poderiam ter mais condições de compreender a sua importância e de fortalecer os vínculos com a escola (ARAUJO, 2018; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, HOYUELOS, 2019; PASCAL; BERTRAM, 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018).

Depois da vivência e de uma conversa agradável e descontraída, oferecemos o bolo de abobrinha que havíamos preparado com chá de erva cidreira colhida da horta da escola. Enquanto degustavam, seguimos com as conversas, tirando dúvidas, aproveitando para nos aproximarmos mais das famílias (Figura 62).

Figura 62 – Documentando a vivência das famílias



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Do encontro com as famílias, que aconteceu na reunião de pais, registramos através de fotos e publicizamos em um mural na parede do corredor da escola. Depois de alguns dias neste local, retiramos e os colocamos na sala. Foi possível revelar que o trabalho com as misturas e melecas são importantes e, também, que consideramos a aproximação com as famílias necessárias para o trabalho.

Comunicar o pertencimento e a importância dessa interação foi feita não só para a comunidade, como também para os bebês e crianças (DAHLBERG; MOSS;

PENCE; 2019). As fotos geraram na sala momentos de choro, de gritos e uma grande euforia. Uns não permitiam que o colega se aproximasse de seu pai ou sua mãe, pois queriam se apropriar das fotos. Outros se mostravam alegres ao ver não só a foto em que estava a mãe ou o pai, mas também as professoras e outros familiares, que eles conheciam do contato diário nos horários de entrada e saída.

Figura 63 – Conhecendo a abobrinha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

No dia seguinte, antes de iniciarmos as vivências com as melecas, apresentamos a abobrinha para os participantes. Ao perguntarmos o que era aquilo, enquanto manuseavam e alguns até degustavam, respondiam: “milho”, “limão”, “amão” (mamão), “ime” (não identificamos essa palavra). Exploraram da forma que quiseram. Depois, colocamos no liquidificador e batemos com a água. Todos acompanharam.

Com a abobrinha batida, seguimos para o refeitório, onde poderiam iniciar as pesquisas através da brincadeira. Levamos também a assadeira com as misturas feitas pelas famílias no dia anterior. Contamos para eles quem havia feito aquilo, falando os nomes dos familiares que lá estiveram.

Utilizar o espaço do refeitório para qualquer atividade requer maior organização do tempo. Por ser de uso coletivo, precisa estar organizado e limpo para o horário das refeições. Como é um local de transição de todas as crianças que utilizam o bebedouro, ao passar e ver o espaço organizado com as melecas, algumas crianças se interessaram. Orientamos que avisassem suas professoras e após se juntaram à turma dos bebês. Assim como alguns de nossos bebês também circularam pelas salas, escolhendo o ambiente que consideraram mais agradável para brincar naquele momento (Figura 63).

Figura 64 – Meleca de abobrinha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

A textura das melecas dessa vez estava mais firme. A abobrinha, que experimentaram na sala, junto com o cheiro de canela, foi um convite para os bebês e crianças bem pequenas levarem as melecas à boca, enquanto faziam suas misturas. Utilizaram as colheres e os potes, passaram também na parede, utilizando as mãos (Figura 64).

Figura 65 – Investigando outras possibilidades



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Um bebê passou a meleca que havia feito na cadeira, batendo a colher, o que chamou a atenção de outros, que o acompanharam, repetindo a experiência. Também se alegraram ao observar as marcas que deixavam sobre a cadeira. Assim, tiveram a oportunidade de compreender, a seu modo, que o conhecimento é construído também pelo outro (RINALDI, 2012; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013) e que poderiam também aprender com as experiências dos outros, como parceiros mais avançados (BRUNER, 1978; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002; CHASSOT, 2003) (Figura 66).

Figura 66 – Testando, experimentando, descobrindo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Passaram a meleca de potes pequenos para grandes e vice-versa, de potes mais finos para os mais grossos, colocaram líquidos junto da farinha e acrescentaram a meleca feita pelas famílias em seus potes.

A brincadeira neste espaço durou cerca de 25 minutos. Conforme os bebês e crianças se afastavam, demonstrando que não desejavam mais estar ali, eram convidados a voltar para a sala, onde a professora parceira já iniciava as trocas e a higiene dos participantes. Depois, ficavam na sala envolvidos em outras brincadeiras.

7.1.3.1 A criança pesquisadora

Trouxemos as experiências de Ana como pesquisadora, tendo em vista a forma curiosa como explorou as melecas até o final.

Ana tinha como costume se apresentar mais tímida nas vivências com melecas, porém percebemos que a cada experiência, demonstrava em seus olhares, certa curiosidade. Na meleca com abobrinha, confirmou para nós um envolvimento bem diferente dos demais participantes (Figura 67).

Figura 67 – As explorações de Ana



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Ana utilizou os potes (mais de um), as colheres e as mãos. Seu olhar também nos demonstrava que estava bastante concentrada desde o início da brincadeira. Permaneceu no mesmo lugar o tempo todo. De tempos em tempos puxava para próximo de si um pote que ninguém estava usando. E logo estava com vários deles à sua frente e dali não permitia que ninguém pegasse.

Conforme os bebês e crianças se afastavam da mesa, Ana ali permanecia. Passava as misturas entre os potes, usando a colher ou mesmo a mão. Cada movimento era pensado por Ana, que observava tudo ao seu redor e depois escolhia o que seria utilizado por ela, demonstrando que estava sentindo-se desafiada e imersa nas suas pesquisas (BRUNER, 1978). Parecia não se importar com o tempo,

nem com os colegas, nem tampouco com toda a movimentação ao seu redor (KUHN; CUNHA; COSTA, 2015; OSTETTO, 2012; HOYUELOS, 2015) (Figura 68).

Figura 68 – Ana segue acomodando os potes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Assim que todos os participantes encerraram suas explorações, ficamos apenas eu e Ana. Como já estava próximo do horário do almoço, onde o refeitório seria usado para tal finalidade, preocupei-me com as suas pesquisas, pois já havia me sinalizado, através de um “não” bem firme, que precisava de mais um tempo ali. Percebi que, do ponto de vista do tempo dos bebês e crianças, aquele não era o melhor espaço para se propor as explorações, pois as refeições, apesar de podermos negociar vez ou outra a questão dos horários, elas não podem deixar de acontecer naquele espaço.

Enquanto Ana continuava com as explorações, me ocupei de juntar os potes que sobraram e tratava de dar início à organização do espaço, recolhendo tudo que não estava mais sendo utilizado. Após juntar, perguntei novamente à Ana se já poderíamos ir para a sala. A resposta foi a mesma. Ficamos então, eu, Ana, os potes e as melecas. Propus que, juntas, passássemos todas as melecas dos potes menores para a assadeira. E como meu movimento de juntar as melecas não foi rejeitado por Ana, percebi que havia me dado o aceite. E assim fizemos. Logo ficamos apenas com as melecas dentro da assadeira maior. Os potes menores foram recolhidos para lavar e, mesmo de posse apenas desse material, Ana ainda quis permanecer explorando.

Percebi o quanto aquele momento era significativo e importante para ela, e eu não poderia simplesmente desconectá-la, interrompendo o que estava sendo para

ela uma vivência importante, cheia de aprendizagens e experiências significativas (PINAZZA, 2007; WOOD, 2010; DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2019). Precisamos respeitar os tempos dos bebês e seus processos. E, apesar de já ter esse conhecimento e saber da sua importância, Ana me ensinou isso de uma maneira muito marcante.

Para deixar o espaço, sugeri que levássemos a meleca para a sala e assim ela poderia lá permanecer com a assadeira. Desse modo, liberaríamos o refeitório para a limpeza e organização para os horários de almoço e Ana poderia permanecer com as melecas. Apesar de concordar, não deixou que eu pegasse o recipiente. Na sala, se posicionou em um canto e deu continuidade às suas explorações (Figura 69).

Figura 69 – Mantendo o foco na experiência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

As professoras e outras pessoas que passavam, ficaram surpresas com a cena e com a possibilidade de Ana continuar a brincar com as melecas, mesmo depois de encerrarmos a atividade e toda a turma já estar pronta para o horário do almoço.

Todos que passavam brincavam com ela, pedindo a assadeira e ela respondia o seu “não” com seu tom de voz grave, ou simplesmente ignorava. Não sabíamos como fazer para desconectá-la, sem invadir sua autonomia, uma vez que não era nossa intencionalidade repetirmos as práticas limitadoras, castradoras e

controladoras que fazem parte de uma pedagogia transmissiva. Se a nossa preocupação era com os horários marcados pelo relógio, de almoço, higiene, sono, para Ana, nada daquilo importava, o que Kuhn, Cunha e Costa (2015) chamam de tempos subjetivos.

Decidimos então que não a interromperíamos, e que seu ritmo subjetivo nos indicaria a hora de encerrar. E ela, com suas mãos, passeava pela meleca dentro da assadeira. Vez ou outra se levantava para observar como estavam as mãozinhas e novamente mergulhava na meleca.

Enquanto eu e a professora parceira fazíamos mediações com os outros bebês e crianças da sala, comentamos sobre a vivência feita com as famílias no dia anterior, relatando o quanto gostaram e depois ainda receberam um “carinho”, a forma mencionada por elas, que foi a degustação do bolo de abobrinha. Lembrei que havíamos guardado um pedaço do bolo e decidimos oferecer aos bebês.

No momento em que Ana escutou que comeríamos o bolo de abobrinha, imediatamente levantou-se do chão e se dirigiu a nós. Dissemos que poderia comer, mas antes era importante que fizéssemos a higiene e a troca de fralda e roupa. Foi direto ao banheiro, indicando que havia dado seu aceite, o que permitiu que se desconectasse da sua imersão nas melecas, seguindo junto do grupo para experimentar o bolo de abobrinha.

Consideramos de fundamental importância o tempo que Ana permaneceu imersa na sua pesquisa sabendo que poderia contar com a cumplicidade e o respeito das educadoras, o que lhe possibilitou explorar durante todo o momento de forma segura e tranquila. E nós, ao refletir sobre os processos de Ana, percebemos o quanto a observação atenta e a escuta nos permitem aprofundar nossas percepções, tirando-nos da superficialidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; PINAZZA; FOCHI, 2018; FOCHI, 2015; RINALDI, 2012; RIERA, 2019).

7.1.3.2 Repetindo a experiência com bolo

Uma oportunidade de repetir a experiência do bolo aconteceu utilizando o espaço e as materialidades do ambiente externo da escola, onde os bebês e crianças pequenas tiveram contato com o meio natural.

A exploração com as melecas foi a parte final dessa intervenção. Por já termos relatado várias vivências com as melecas e seus possíveis desdobramentos, vamos nos aprofundar mais na primeira parte, que foi a descoberta da fruta no espaço externo da escola, e descrever a finalização que se deu com o preparo da cuca de amoras.

As explorações dos bebês e crianças bem pequenas na colheita das amoras foi uma vivência que nos ajudou a pensar na questão da pesquisa, e revelou percursos dos participantes nas descobertas do aprender na companhia do outro (GRAUE; WALSH, 2003; OLIVEIRA, 2012).

Ao chegarmos ao espaço do parque, havia amoras espalhadas pelo chão, o que chamou a atenção de alguns bebês. Apesar de terem tantas possibilidades de investigação, não nos propusemos a chamar a atenção para um ou outro objeto, mas sim observar quais elementos atrairiam a curiosidade.

A princípio, seguiram seus interesses e curiosidades. Subiram no morro, desceram, deitaram, sentindo o chão de terra em contato com o corpo, pegaram as frutas, sentando em um canto mais aconchegante. Não sentimos necessidade de intervenção, permanecendo na observação atenta, pensando em garantir a liberdade e não cercear o direito de escolha dos participantes (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FALK, 2010, 2011; MALAGUZZI, 1999; BRANCO, 2014; DEWEY, 1976).

Após alguns minutos explorando o espaço, um bebê se aproxima e me mostra a amora. Demonstrei interesse pelo que o bebê me apresentou e em alguns minutos, tomados pela curiosidade, outros já estavam envolvidos e explorando a fruta. Observavam e pegavam nas mãos. Percebendo que talvez quisessem juntar algumas, minha intervenção se deu no sentido de providenciar alguns potinhos plásticos, convidando-os a colher as frutas do chão e colocar nos potes (Figura 70).

Figura 70 – O espaço externo como lugar de pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Verificamos diferentes movimentos, que não eram necessariamente os que imaginávamos que fariam. Alguns pegaram as frutas e colocaram no pote, outros colocavam e, logo em seguida, as jogavam novamente no chão, enquanto outros bebês estavam curiosos em subir no morro e olhar os colegas lá de cima, experimentando o desafio da altura.

Nesse sentido, é importante destacar como o educador se coloca, enquanto observador e incentivador das pesquisas dos bebês e crianças bem pequenas sobre o mundo físico e natural, acolhendo sua curiosidade, ampliando as possibilidades de descoberta e experimentação, revelando o quanto valorizamos suas potências e (HOYUELOS, 2019; GUIMARÃES, 2011).

Percebemos que os interesses eram diversos, e cada bebê fazia sua exploração da forma que mais lhe agradava. Seus corpos se posicionavam de diferentes maneiras, demonstrando que estavam à vontade e aproveitando o momento.

Findado nosso horário de parque, percebemos que ainda havia interesse dos bebês pela fruta e pelos elementos do espaço. Procurando respeitar o tempo das investigações que não necessariamente condiz com o tempo do relógio e da organização da escola, continuamos as pesquisas no solário (HOYUELOS, 2015). Lá também havia frutas caídas e eles poderiam experimentar os processos de outro espaço. Para chegar no solário é necessário passar dentro da sala, que estava

organizada com os brinquedos que a turma havia explorado antes de sairmos ao parque.

Não pensamos em oferecer novamente os brinquedos da sala naquele momento, mas darmos continuidade às brincadeiras na área externa. Porém, não foram proibidos de pegar do espaço da sala algo que desejassem brincar. A liberdade de escolhas possibilita que explorem o que é do desejo e curiosidade deles, e não uma imposição das educadoras (MINAYO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA, 2012) (Figura 71).

Figura 71 – A organização da sala



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Alguns bebês e crianças se interessaram em dar continuidade às explorações. Propus que juntassem as amoras, pois pensei que poderíamos lavar e oferecer para que experimentassem.

Porém, o interesse deles era colher as amoras e depois as jogar novamente no chão. Repetiam esse movimento várias vezes (Figura 72).

Figura 72 – Colheita das amoras



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Inicialmente, ainda não compreendendo as suas intenções, insisti para que não jogassem fora, que colhessem e guardassem nos potes, mas logo percebi que não era esse o movimento. Encher os potes era apenas um objetivo aos meus olhos, afinal, eles encheriam os potes para quê?

Apesar de ter sugerido, os bebês e crianças estavam em outro movimento, e sequer deram atenção às minhas sugestões, seguindo com suas vivências. Deixei então que ficassem livres e explorassem da maneira que quisessem. É preciso sermos sensíveis e perceber quando é a hora de nos aproximarmos e quando é hora de nos afastarmos, dando assim maior autonomia para que se envolvam nas suas descobertas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GUIMARÃES, 2011; GRAUE; WALSH, 2003; MINAYO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) (Figura 73).

Figura 73 – Respeitando os interesses



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Procuramos respeitar as escolhas de cada bebê e criança, considerando o interesse e curiosidade. Houve quem não quis brincar com as frutas. Nem por isso consideramos que esse bebê não estava realizando seus processos de aprendizagem. Procuramos disponibilizar os materiais da sala e, assim como alguns se interessaram por pegar os pegadores para usar como recurso para colher amoras, outros também retiraram brinquedos do seu gosto para utilizar da forma que desejassem. E estavam a vontade para isso.

Analisando as cenas, destacamos a necessidade de acolher o processo investigativo de bebês e crianças pequenas (BRUNER, 1978; HARLAN; RIVKIN, 2002; PINAZZA, 2007; DEWEY, 1976; WESTBROOK, 2010). Impor algo que não seja aquilo que querem investigar, pode desmotivar e causar desinteresse em continuarem na pesquisa. Percebemos o quanto é importante que, em certos momentos, possamos nos distanciar e apenas nos colocar como observadores.

Verificamos, através da marcação do relógio, que os bebês e crianças passaram cerca de 35 minutos nessa experiência.

7.1.3.2.1 O bebê pesquisador

As buscas iniciadas por Vivi chamaram a atenção pois, assim que passou pela sala, foi atrás de um objeto que não estava no espaço do solário. Na sala, encontrou algo que talvez tenha percebido ser necessário para suas pesquisas. Era um pegador de acrílico. Essa materialidade estava na sala, pois antes de sairmos para o parque, alguns bebês estavam brincando de pegar tampas de garrafas de

diferentes tamanhos, cores e formatos, utilizando esse pegador. Vivi leva o objeto para o solário, iniciando suas pesquisas (Figura 74).

Figura 74 – Vivi colhendo amoras



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Fica por bastante tempo envolvida com sua escolha. No início, está sozinha. Logo começa a ser observada por alguns colegas, que também parecem achar interessante o que veem.

A curiosidade atingiu um grupo de bebês e crianças que seguiram à sala, também pegaram os pegadores e retornaram ao solário, se organizando, cada um a seu modo, para procurar investigar a colheita das frutas, não com o intuito de “guardar”, mas com o desejo de experimentar o efeito dos pegadores a agarrar as frutinhas.

Precisamos nos permitir escutar os bebês, ainda que não verbalizem, mas entre suas diferentes linguagens, se comunicam e comunicam seus desejos (DAVOLI, 2017; RIERA, 2019; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; PINAZZA; FOCHI, 2018; FOCHI, 2015).

Vivi segura o pegador em uma mão, o pote de plástico em outra, e tenta pegar as amoras do chão, colocando-as no pote. Observamos que passou bastante tempo nesse movimento, e isso chamou a atenção não só das educadoras, mas também de outras crianças.

Dessa vez decidimos não comunicar ao grupo que fossem olhar, ou que também pudessem experimentar. Mesmo assim, aos poucos, os bebês foram entrando na sala, pegando o objeto desejado, e junto com Vivi também iniciaram suas coletas (Figura 75).

Figura 75 – Vivi compartilhando de sua pesquisa com colegas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Quando possibilitamos que os bebês e crianças pequenas estejam livres para fazer escolhas e ampliamos as suas possibilidades, percebemos que não só produzem conhecimentos, mas também o compartilham com os pares. Nas interações, os bebês aprendem a partir das vivências, explorando, testando,

experimentando e observando (DEWEY, 1976; WESTBROOK, 2010; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; PINAZZA; FOCHI, 2018; FOCHI, 2015).

O percurso de Vivi chamou a atenção dos colegas que, aprendendo juntos, repetiram a ação, cada um buscou sua maneira própria de explorar e de aprender com a situação.

7.1.3.2.2 A amora que virou bolo

Dois dias depois da colheita de amoras no parque e solário, colhemos mais frutas e organizamos o espaço para outra vivência com melecas. Na sala, sentados no chão, os bebês e crianças acompanharam o processo de bater a fruta com água no liquidificador. Dissemos que faríamos um delicioso bolo. Apresentamos os demais ingredientes que usaríamos: a farinha e o açúcar. Levamos tudo para o solário. Os bebês e crianças, ao chegar no espaço que já estava organizado, dirigiram-se para brincar com as melecas, não se importando, inicialmente, com os brinquedos que estavam do outro lado do solário, separado por uma malha amarela (Figura 76).

Figura 76 – A vivência do bolo de amora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

No solário, todos estavam à vontade, fazendo suas misturas. Observamos as interações e usos das materialidades oferecidas. Além da amora batida, os bebês e crianças também tiveram a possibilidade de colocar as frutas em suas misturas.

Foram misturas de ingredientes secos e líquidos. Observamos que fizeram misturas nos potes individuais, e cada um teve a oportunidade de acrescentar quantidades desejadas de ingredientes secos e líquidos, tornando as melecas mais líquidas, mais pastosas ou mais secas. E a cor foi um diferencial, pois pareciam estar muito agradáveis aos olhos. Muitos bebês levaram as misturas à boca. Esse movimento não foi incentivado e nem repreendido pelos adultos presentes. Entendemos que fazia parte das pesquisas e explorações e cada um teve uma necessidade específica.

Os ingredientes ficaram disponíveis para que utilizassem as quantidades desejadas e percebessem que a cada acréscimo de ingrediente, as texturas se modificavam (Figura 77).

Figura 77 – O bolo de amora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Das explorações com as melecas, repetimos a vivência feita com o bolo de abobrinha. Colocamos os ingredientes, ou pelo menos o que sobrou dele em uma assadeira e convidamos os bebês e crianças a fazermos um piquenique com o bolo de amora. Todos comeram. Alguns faziam caretas, porém não deixaram de experimentar (Figura 78).

Figura 78 – O resultado final



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Consideramos de extrema importância respeitarmos os tempos e espaços dos bebês e crianças bem pequenas e, a cada vivência, buscamos olhar para suas explorações de forma respeitosa, acolhendo as respostas que nos trazem, através de expressões, olhares, gestos, enfim, ler as diferentes linguagens foi um exercício presente em cada experiência narrada. E repetir as vivências é uma das formas de

demonstrar que estamos escutando as demandas que eles nos trazem (GRAUE; WALSH, 2003; GUIMARÃES, 2011; WOOD, 2010).

7.2 Luz e Sombra

Nas vivências com luzes e sombras tivemos organizações diferentes na rotina dos bebês e crianças bem pequenas. Essas propostas demandaram um tempo maior para a organização do espaço e disponibilidade de materiais que precisaram ser pensados, confeccionados. A escola necessita de um lugar para guardar, o que nem sempre é tão fácil. Com isso, em muitos casos, os materiais acabaram sendo de uso pessoal. Os educadores que se interessam, adquirem acervos próprios. Essa é uma discussão que precisa acontecer nos espaços formativos com vistas a suprir a necessidade de obter materialidades para o trabalho contínuo do CEI e se ter espaços adequados para guardar quando não está sendo utilizado.

Se temos um Projeto Político Pedagógico que valoriza as explorações a partir das diferentes linguagens, faz-se necessário refletirmos o porquê ainda não encontramos espaços para guardar tais materialidades.

Realizamos a sequência pensada para a aplicação da pesquisa e verificamos o quanto a curiosidade e as explorações dos bebês e crianças bem pequenas foram amplas. Nossas observações se deram a partir do que se propôs, porém, a análise da criança pesquisadora não foi realizada como nas propostas de melecas.

Para os registros, acompanhamos os percursos de dois bebês, em dois dias de exploração. Mesmo que, a princípio, nossa intenção tenha sido observar as interações em determinados objetos oferecidos, percebemos que nos aproximar das buscas dos bebês e crianças bem pequenas é um percurso muito mais rico e revelador do que esperar que eles nos tragam respostas pensadas pelo nosso olhar. Independente do que pensávamos que eles explorariam a princípio, procuramos acolher os olhares curiosos e suas buscas através das explorações e interações (RIERA, 2019; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; DAVOLI, 2017).

7.2.1 Identificar a sombra a partir da luz do Sol

Estar em contato com a natureza, explorando a área externa da escola é uma prática que faz parte do nosso cotidiano. Sempre procuramos, dentro da rotina, um

tempo para estar nesses ambientes, que por si só já são ricos em explorações e o educador precisa estar disponível para acompanhar e possibilitar desafios possíveis para bebês e crianças pequenas.

Pensando em explorar a área externa e focar na sombra produzida pela interceptação da luz do sol sobre os corpos, fomos ao parque e procurei, aos poucos, introduzir a conversa sobre o assunto. Mesmo percebendo o desinteresse dos bebês no primeiro momento, ainda insisti mais algumas vezes, mostrando que poderíamos produzir sombra e brincar com ela. Mas não houve interesse da turma. Respeitei a escolha que fizeram de procurar outros focos e os acompanhei nas suas buscas por diferentes explorações.

No dia seguinte, repeti as intervenções, porém, mais uma vez não se interessaram. Não que a proposta seja desinteressante, mas, naquele momento, os olhares estavam voltados para as explorações dos brinquedos do parque.

Quando alguma proposta parte do educador e não ocorre da maneira prevista, pode ser interpretada, aos olhos do adulto, que a “atividade não deu certo”, “não foi uma proposta interessante”, “as crianças não gostaram”. Mas quando nos dispomos a olhar sob outro ponto de vista, podemos ver maravilhas nas explorações dos bebês e crianças. Temos que tomar muito cuidado para não tornar as atividades mecânicas e, se acreditamos que os bebês e as criança são potentes em suas investigações, não imporemos nenhum tipo de intervenção forçada ou direcionando para que todos juntos as realizem, como muitas vezes idealizamos (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011; FALK, 2010; TARDOS, 2010; FARIA, 2007).

Rinaldi (2012) nos lembra que em Reggio, a escola é lugar de aprendizado, de “progettare” e não de “programmare”. Assim, precisamos pensar em oferecer propostas em que os bebês e crianças possam se projetar, viver, explorar, ao contrário de seguir com programações específicas. Esse pensamento nos ajuda a compreender que as ideias que temos, ou as propostas que pensamos, podem ou não acontecer. E isso não significa dar certo ou errado, mas considerar que novas possibilidades devem ser acolhidas e respeitadas.

Após sugerirmos por duas vezes a exploração com sombras no parque e, também, pensando no tempo disponível para a aplicação da pesquisa, resolvi que não retomaria mais essa proposta, uma vez que teriam a oportunidade de vivenciar isso em um outro momento, porém não mais com foco na análise da pesquisa.

7.2.2 Luzes com lanternas

A organização da sala e os materiais oferecidos foram, para os bebês e crianças bem pequenas, um convite à pesquisa e à experimentação. Inicialmente chegamos a pensar que traria medo, pois a sala estava toda escura. No entanto, o efeito foi contrário, pois a ausência de luz trouxe mais um estímulo à curiosidade. Não só da turma, mas também dos outros agrupamentos, que também sentiram o desejo de participar.

Sempre quando planejamos atividades em que necessitamos de um tempo maior para a organização, precisamos estabelecer alguns combinados para que seja possível preparar o espaço adequadamente, e que ele constitua uma oportunidade que comunique algo diferente para os bebês.

Nas explorações com lanternas, observamos várias pesquisas significativas. Primeiro buscaram explorar o máximo de possibilidades que tinham, para depois focar naquilo que mais lhes chamava a atenção.

Nestes dias, para a organização, uma educadora ficou com os bebês e crianças, e a outra se ocupou com o preparo da sala. As professoras de módulo que estavam disponíveis também ajudaram. Mais tarde recebemos também a ajuda da auxiliar educacional. Todos os bebês escolheram participar da pesquisa. Não tivemos, desse modo, que nos preocupar em deixar alguém para ficar com eles no espaço externo. Poderiam escolher retornar ao pátio coberto, mas não o fizeram.

Como já relatamos, todas as crianças da escola têm a liberdade de circular em outras salas e participar das atividades que mais lhes interessam, desde que avisem a professora do seu agrupamento e a professora que está fazendo a atividade também possa recebê-los. Isso só não é possível quando há algum direcionamento mais específico. Por estarmos focadas na observação atenta dos participantes da pesquisa, neste dia não permitimos a entrada de outras crianças, apesar da imensa curiosidade que ficaram os que não puderam entrar (Figura 79).

Figura 79 – Aproximando-se da experiência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Assim que entraram na sala, oferecemos lanternas aos participantes. Todos aceitaram e observavam atentos ao que seus olhinhos curiosos alcançavam. Caminharam por todo o espaço, procurando o que mais lhes chamasse a atenção, sem que interferíssemos ou lhes direcionássemos para algo. Observamos que, nos primeiros minutos, as buscas eram por seguir caminhos mais amplos e individuais. Não notavam os colegas, pois talvez já tivessem informações suficientes na oferta dos materiais para fazer suas próprias investigações.

A experiência com as lanternas durou 44 minutos no primeiro dia e, após esse tempo, fomos aos poucos, e junto com os bebês e crianças bem pequenas, desmontando a sala, guardando os objetos utilizados, que eles mesmos ajudavam a guardar. Porém, a lanterna foi algo que quiseram explorar mesmo após acendermos as luzes e abrirmos as portas. Enquanto guardávamos e organizávamos o espaço, as brincadeiras ainda aconteciam.

No segundo dia, fizemos as observações da pesquisa nos primeiros 33 minutos. Após esse tempo, permitimos a entrada dos bebês e crianças dos outros agrupamentos, que já haviam ficado bem curiosos no primeiro dia da brincadeira com as sombras. Com a entrada de outras crianças, continuamos na brincadeira, porém não mais analisando os dados, uma vez que teríamos certamente outras observações com diferentes participantes não envolvidos na pesquisa.

Percorrendo os olhos por todo o espaço, era possível ver os participantes imersos e bem concentrados. Não tivemos disputas por objetos e nem por espaços. Cada um buscava o que mais lhe atraía naquele momento (Figura 80).

Figura 80 – Brincar até cansar



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Tivemos um bebê que após brincar um pouco, sentiu sono e se deitou no sofazinho, que deixamos sempre como um canto de aconchego e lá acabou adormecendo. Isso não interferiu e nem atrapalhou a brincadeira dos demais bebês e crianças do grupo.

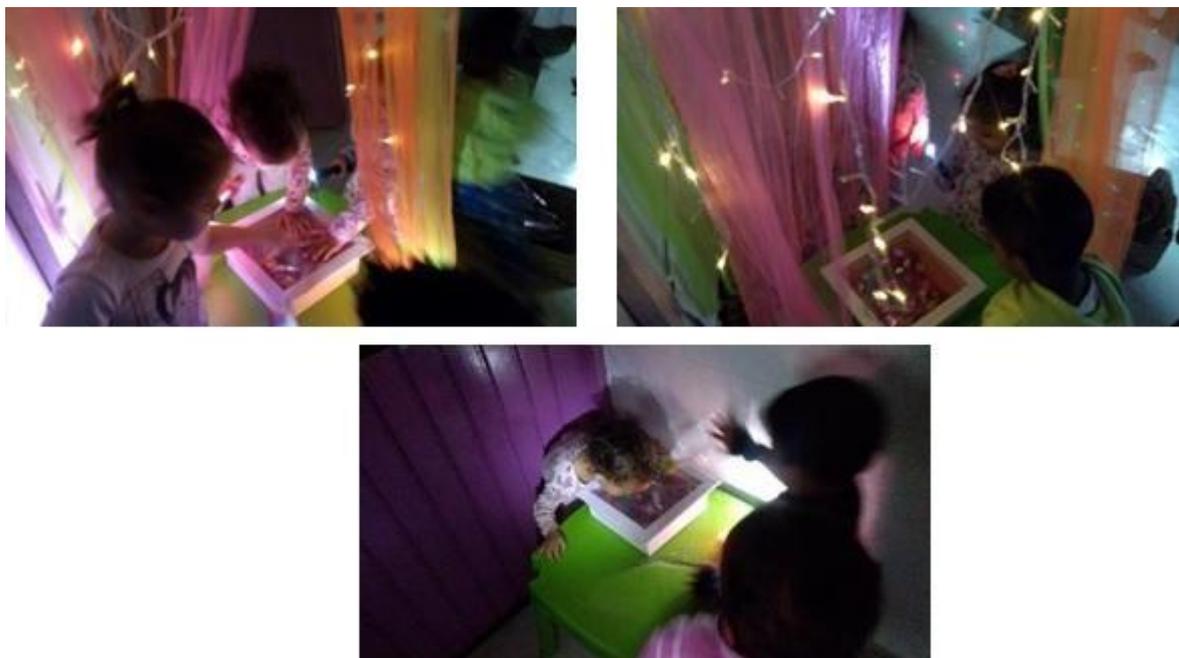
Figura 81 – Descobrimo focos de luz e sombras



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Entrar nas cabanas e observar as luzes piscando foi um encanto. Mas não permaneciam dentro delas por muito tempo. Pareciam se divertir mais ao entrar e sair, observando o espaço de dentro com luz e comparando com o de fora, sem a iluminação. Também projetar a lanterna no tecido da cabana foi um objeto das suas pesquisas. Aos poucos, a cabana passou a ser um ambiente de interações, pois verificavam as luzes projetadas por outros colegas e faziam o mesmo. No segundo dia, essas interações e observações individuais se intensificaram (Figura 81).

Figura 82 – Qual a luz que mais lhe atrai?



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Uma caixa de madeira, forrada com plástico transparente, chamou a atenção, talvez por ter fitas metalizadas dentro. Observavam as fitas, projetavam luzes nelas, ou mesmo observavam o pisca-pisca pendurado, iluminando dentro da caixa. Quanto mais tempo passavam ali, mais descobriam e demonstravam curiosidade de manusear e permanecer explorando. Uma diversidade de cores, tons e intensidades aproximou os bebês e crianças dos materiais oferecidos, percebendo as diferentes impressões através do toque, do olhar, da observação e da percepção (Figura 82).

Figura 83 – Luz na caixa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Outra caixa, com luz dentro, tinha a parte superior coberta por um plástico meio leitoso e grosso, foi também objeto interessante da investigação.

Observavam a luz e procuravam sentir o brilho de dentro, não só através do olhar, mas com as mãos, tocando a caixa, iluminando mais um pouco com a ajuda da lanterna, batendo a mão sobre o plástico. Como estavam fazendo diferentes pesquisas na caixa e com a lanterna, em um determinado momento, colocaram a lanterna em cima da caixa, com a luz para cima, como se fosse uma vela de aniversário e começaram a cantar parabéns. Vários bebês e crianças se juntaram para participar dessa descoberta (Figura 83).

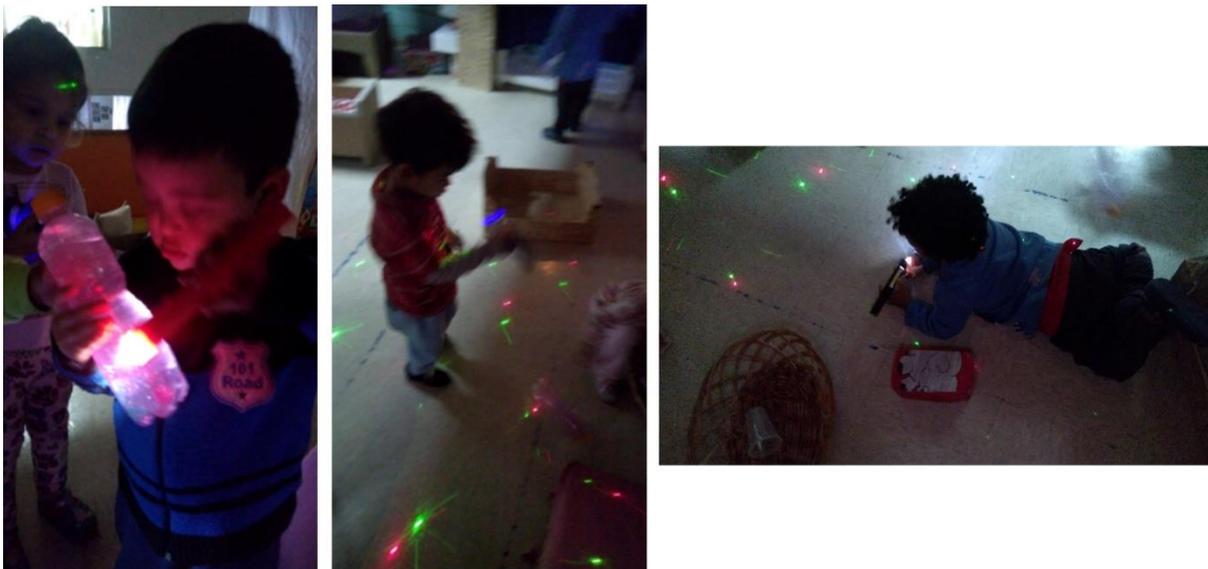
Figura 84 – Luz em diferentes focos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Levaram as luzes a vários cantos da sala, aproximaram e afastaram do chão. Seus corpos nutriam diferentes movimentos. Ora estavam deitados, ora em pé, curvados, sentados. Todo o espaço possibilitava que se colocassem da maneira que mais lhes agradava para explorar (LINO, 2013; FILIPPINI, 2014; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013) (Figura 84).

Figura 85 – Investigando os focos de luz



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Os materiais disponibilizados também foram utilizados para que pudessem lançar focos de luz e observar os efeitos. Durante todo o tempo da proposta, tiveram pouca intervenção, tanto dos colegas que estavam imersos em suas investigações, quanto de uma de nós, educadoras, que nos ocupamos em acolher as descobertas que os bebês e crianças bem pequenas nos apresentavam ou lhes oferecer alguma possibilidade que os aproximasse do que estavam interessados no momento (Figura 85).

Figura 86 – Diferentes formas de estar no ambiente



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Entrar nas caixas para experimentar a projeção da luz dentro dela, explorando os cantinhos, o escurinho do escurinho, em um canto aconchegante, serviu de inspiração para algumas pesquisas.

As vivências observadas durante a brincadeira demonstraram que os bebês e crianças bem pequenas, no início, mantiveram-se mais focados nas próprias experiências. À medida que foram se apropriando dos elementos oferecidos, a distância entre eles diminuiu, e tiveram tempo disponível para apreciar individualmente os materiais e depois observar os colegas. Aos poucos, as explorações em pequenos grupos foram ficando mais evidentes.

Verificamos que as diversas descobertas no coletivo demonstraram que estão ampliando suas vivências dentro do grupo. As pesquisas individuais são importantes, porém elas permearam várias descobertas coletivas, observar a satisfação de muitos bebês e crianças bem pequenas ao acolher e ao contribuir com

o grupo em suas pesquisas trouxe um efeito bastante positivo (RINALDI, 2012; FARIA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002).

Para a organização do espaço após as explorações também é necessário que se tenha o apoio de outros profissionais que atuam na escola, principalmente da professora parceira. Como alguns dos objetos das explorações são também materialidades do cotidiano dos bebês e permanecem na sala, iniciamos por desmontar os objetos maiores, que não poderiam lá permanecer, como as cabaninhas, as tocas, as caixas. Isso possibilitou que continuassem explorando o que estava disponível. Neste momento, não era necessário organizar outro lugar para que os bebês ficassem ao se desmontar a sala, como aconteceu com as brincadeiras com melecas. Eles acompanhavam a organização do espaço, ajudando, brincando, explorando da forma desejada.

O horário de troca e higiene acontecia ao mesmo tempo das explorações. Os bebês eram chamados ao banheiro, retornando posteriormente para a brincadeira. Várias ações aconteciam simultaneamente: troca, desfralde, brincadeiras, organização dos materiais. E os bebês permaneciam à vontade na sala, realizando alguma das ações citadas. Para as educadoras, está claro que, em um determinado horário, é preciso reorganizar as atenções, pois as dinâmicas mudam. Mesmo procurando respeitar os tempos de brincar, as trocas, as refeições e o descanso precisam acontecer. Ou mesmo quando algo acontece durante a proposta, com relação aos cuidados necessários ao bem-estar, precisamos reorganizar a rotina. Quando se trabalha em sala de berçário, lidar com o inesperado é algo que faz parte do cotidiano (HOYUELOS, 2019; OLIVEIRA, 2012).

Não podemos deixar de ressaltar que, para os bebês, não há separação entre hora do pedagógico, hora da higiene, hora de comer, hora do sono, entre outras inúmeras “horas”, que colocamos como tempos da escola e organização da rotina. Para eles, os tempos, como já dissemos, são subjetivos. E tudo é pedagógico. O cuidar e educar são indissociáveis (FOCHI, 2019; KUHN; CUNHA; COSTA, 2015; HOYUELOS, 2015; OSTETTO, 2012; BARBOSA, 2009; BARBOSA, 2006) (Figura 87).



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

No primeiro dia da brincadeira, mesmo depois de termos organizado o espaço da sala para, após o almoço, acomodar as caminhas que seriam utilizadas para o descanso, os bebês ainda pediam as lanternas para brincar. Ao se deitarem com a sala escura, talvez tenham percebido a oportunidade de novas e diferentes descobertas. Deixamos então que ficassem com as lanternas e logo observamos mais movimentos dentro daquela nova configuração da sala.

Direcionaram a luz da lanterna para o teto, no espelho, em partes do corpo, demonstrando que as pesquisas acontecem em diferentes tempos e espaços e, não apenas em momentos pensados como a “hora da atividade”. (FOCHI, 2019; HORN, 2004; RABITTI, 1999; FORNEIRO, 1998) Enquanto brincavam mais um pouco, seus corpos já iam relaxando e, ao mesmo tempo que brincavam, acabavam adormecendo.

7.2.2.1 A criança pesquisadora

Para essa vivência, acompanhei Bruno com suas descobertas. Escolhi esse bebê, pois percebi um movimento interessante e contínuo com o mesmo objeto, mas com diferentes possibilidades de utilizá-lo e, também, por acolher, em diversos momentos, a curiosidade dos colegas em suas investigações. Mesmo sem dizer nenhuma palavra, podemos ver muita cumplicidade e carinho ao compartilharem as vivências.

Bruno, assim como todos os participantes, interessou-se pela lanterna. Sua curiosidade o levou a muitas formas de explorá-la. Parecia buscar descobrir o funcionamento, as propriedades e tudo que poderia com ela aprender (Figuro 88).

Figura 88 – Bruno e seu objeto de pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Manuseava todas as partes, balançava, apertava os botões, acendendo e apagando a luz. Olhar atento, girava uma ponta, a outra, o meio, enfim, buscava possibilidades de conhecer e explorar aquilo que tinha nas mãos.

As posições em que se colocava durante a exploração demonstrava o quanto estava à vontade e livre com seu corpo, buscando descobrir a cada momento uma experiência diferente.

Figura 89 – Descobrimo com o parceiro de brincadeira



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Quando havia oportunidade, compartilhava as descobertas com os amigos, que passavam por ele, olhavam e, sem dizer nenhuma palavra, mas comunicando-

se de formas muito próprias deles, através de olhares, de suas aproximações, indicavam curiosidade naquilo que Bruno estava envolvido. Então, por algum tempo, dividiam suas descobertas (Figura 89).

Bruno permaneceu apenas explorando a lanterna. Porém as pesquisas não se tornaram menos significativas. Após conhecer algumas possibilidades de utilização da lanterna, seguiu para outro canto da sala, onde novas descobertas surgiram.

Figura 90 – Tentativas e descobertas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

A lanterna que Bruno pegou para explorar tinha um imã em uma das extremidades, o que serviu como mais um elemento de investigação. Primeiro, descobriu que a ponta da lanterna grudava na barra de ferro, que ficava em frente ao espelho. Porém, não conseguia fixá-la com o foco de luz para cima. Após várias tentativas, conseguiu deixá-la pendurada, com a luz refletida no chão (Figura 90).

Esse movimento serviu de inspiração para que outro colega se aproximasse e experimentasse também. Outros se aproximaram, observaram as tentativas de deixar a lanterna em pé, mas não manifestaram interesse de permanecer nesta exploração. Enquanto isso, Bruno prosseguia. Entendemos que os colegas que observavam também construíram suas próprias compreensões sobre o que viam, ampliando assim os campos de conhecimento (TARDOS, 2010; DEWEY, 1976).

Depois, uma criança se aproximou de Bruno e acompanhou-o. Fez algumas tentativas e, pelo sorriso no rosto, parecia ter conseguido o que desejava. Sua experiência serviu de exemplo para Bruno, que já estava tentando há algum tempo deixar a lanterna em pé. Permaneceram os dois, buscando formas de manter a lanterna fixa com o foco de luz voltado para cima. Interessante observá-los, pois ora olhavam a tentativa do colega, ora se arriscavam. E permaneceram por vários minutos trocando, enriquecendo e ampliando seus ensaios.

As comunicações entre Bruno e o colega não tiveram uma só palavra, apenas olhares observadores e curiosos que acompanhavam os processos um do outro e demonstravam que estavam aprendendo diferentes possibilidades nas tentativas que faziam. Nesse momento, o mais interessante não estava relacionado ao foco da luz que a lanterna emitia, mas em como a lanterna ficava ou não pendurada na barra de ferro.

Consideramos as pesquisas de Bruno bastante significativas e intensas, pois, no segundo dia das explorações, observamos que retomou suas pesquisas (Figura 91).

Figura 91 – Aprendendo e compartilhando saberes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

No dia seguinte, ao pegar a lanterna, verificamos Bruno novamente lá, em frente à barra de ferro, retomando a investigação. Dessa vez, demonstrou satisfação em conseguir fixar a lanterna na barra, quando, ao conseguir colocá-la em pé, na

sequência, segurava com as mãos firmes na barra e pulava. Repetiu várias vezes os movimentos, animando também um colega a imitá-lo.

Verificamos a tentativa de Bruno querendo fixar a lanterna em outros locais da sala. Passou no espelho, na borda de madeira, no colchão, percebendo que não era em tudo que a lanterna poderia grudar. Após fazer suas tentativas, retornou à barra de ferro e continuou com a experiência.

Diante das buscas de Bruno, podemos compreender que os processos dos bebês e crianças são diferentes e que as investigações lhes permitem percorrer caminhos que são únicos. Não está ao nosso alcance relatar que Bruno aprendeu isto ou aquilo, mas podemos compreender que muitos processos foram revelados, dado o seu envolvimento, o tempo em que passou realizando a brincadeira, sempre com olhar curioso e investigador (RIERA, 2019; MINAYO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; GRAUE; WALSH, 2003).

7.2.3 Caixas temáticas

As caixas temáticas foram organizadas no espaço da sala de modo a permitir que os bebês e crianças pudessem ter livre acesso a todo o ambiente. Não havia espaço amplo para transitar, mas mesmo o pouco espaço permitia a livre movimentação pela sala.

Novamente oferecemos lanternas e, ao contrário das outras vezes que os deixávamos livres para explorar, chamamos a atenção dos bebês e crianças falando em um tom que pudessem nos ouvir e com entonação mais animada, convidando-os a olhar nos buraquinhos das caixas temáticas. Nossa intervenção foi mais voltada para o coletivo.

Figura 92 – O que tem dentro das caixas?



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Ficamos observando e ajudando os bebês e crianças bem pequenas, pois não compreenderam logo de início que deveriam olhar por um buraco, mas a luz deveria vir de outro local. Mesmo assim, foram investigando como poderiam fazer, e apesar de termos levado a eles certa “orientação”, não deixamos que isso se tornasse um modo único de exploração. Puderam experimentar diferentes formas de visualização, e assim encontrar o que mais lhes agradava.

A princípio não fizeram o movimento de iluminar um buraco e olhar por outro. Essa ação se deu bastante tempo depois. Mas dividiram muitas vivências entre eles. Ao conseguir enxergar o que tinha dentro das caixas, logo nos chamavam para que compartilhássemos com outros colegas. Isso possibilitou que estivessem mais juntos e os convidávamos para, na mesma caixa, cada um procurar um burquinho para olhar. Foi um tempo longo até que acomodassem essa experiência. Mas deixamos que ficassem livres para se movimentar da forma que achassem mais adequado e que procurassem as experiências que considerassem mais significativas (ARAUJO, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013; RINALDI, 2012; FALK, 2011; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006) (Figura 92).

Figura 93 – Explorando as caixas temáticas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Como estavam acostumados a brincar dentro de caixas grandes, algumas explorações foram de subir em cima dessas caixas, mesmo que estivessem fechadas. E, em cima delas, procuravam encontrar os buraquinhos para olhar. Algumas vezes ajudávamos, iluminando uma das entradas, para que pudessem ver. Conforme nos viam fazendo o movimento de colocar as lanternas para clarear dentro das caixas, aos poucos percebíamos que estavam se ajudando e, mesmo sem algum tipo de combinado prévio, ou de forma verbal, compreendiam que poderiam explorar juntos (Figura 93).

Figura 94 – Explorando diferentes materialidades



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

As caixas foram algo novo para os bebês, porém percebemos que não haviam esgotado as possibilidades de explorações com as lanternas. Alguns preferiram, após visitarem algumas caixas, retomar vivências já iniciadas nos encontros passados. Outra novidade foram as chapas de raio X, o que chamou bastante a atenção deles (Figura 94).

As pesquisas com as caixas temáticas duraram 48 minutos. Esse tempo iniciou com a entrada dos bebês na sala até recolhermos os brinquedos e acendermos as luzes.

7.2.3.1 A criança pesquisadora

Nesta vivência, a escolha da criança pesquisada foi Enzo, por ter sido uma criança que fez suas pesquisas de diferentes maneiras, acolheu seu percurso e juntou vivências de outros colegas à sua, promovendo momentos de alegria e descobertas (RINALDI, 2012).

Apesar da proposta ter sido a exploração das caixas, consideramos que o percurso realizado por Enzo trouxe uma riqueza de elementos, não apenas por suas pesquisas, mas pela oportunidade de construir um percurso de descobertas ao longo dos dias.

Figura 95 – Descobrimo as formas de estar no espaço



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Enzo demonstrou estar bem à vontade para explorar todos os espaços e materiais da forma como lhe agradou. Subiu nas caixas, apontou a lanterna sobre vários locais da sala: cortinas, chão, tecidos (Figura 95).

Figura 96 – Enzo descobrindo as luzes no tecido



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Ao pegar sua lanterna, Enzo focou a luz em vários lugares. Nos tecidos, escolheu um em que eram projetados pontinhos coloridos através de pisca-pisca. Procurava, com sua lanterna, iluminar os pontos coloridos, que parecia lhe trazer sensações agradáveis (CEPPI; ZINI, 2013). Aproximava e afastava o foco de luz. Observava os efeitos, e seus olhos fixos nos indicavam o quanto estava imerso na pesquisa. Também projetou a luz da lanterna na parede, no chão (Figura 96).

Figura 97 – As parcerias e as alegrias



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

A caixa de luz também foi um objeto que chamou sua atenção. Ele olhou, projetou luz, colocou a mão para ver se sentia algo e até encostou o ouvido. Parecia querer conhecer a caixa de todas as formas e com todos os seus órgãos dos sentidos (CEPPI; ZINI, 2013; OLIVEIRA, 2012).

Se aproximava dos colegas e observava como eles estavam explorando os objetos no espaço. Depois buscava o que lhe interessava.

Seu sorriso fácil nos demonstrava o quanto todas aquelas vivências estavam sendo agradáveis; a cada interação, que teve com colegas diferentes, era possível observarmos seus largos sorrisos e até gargalhadas (Figura 97).

Figura 98 – Diferentes descobertas de Enzo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Dentro de uma caixa, Enzo viu algumas pinhas e se colocou a observar a luz da lanterna sobre elas. Depois permaneceu bastante tempo projetando a luz no tecido que estava na cabana. Acendia e apagava a luz, agitava a lanterna e observava o movimento da luz (Figura 98).

Figura 99 – Enriquecendo as parcerias e as vivências



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Enzo também fez uso das lanternas com uma parceira. A luz, focada nas palmas das mãos, gerou curiosidade de ambos e passaram a brincar juntos. Afastavam e aproximavam a lanterna, observando os movimentos, os focos de luz e os sorrisos nos rostos, expressando que estavam alegres com as descobertas (Figura 99).

As brincadeiras de Enzo com a colega nos permitiram verificar o quanto promover diferentes vivências possibilita a bebês e crianças experiências únicas e marcantes, que poderão ajudá-los a se perceber em situações que expressem sentimentos, emoções, que podem ter a liberdade de se manifestar e de construir

seus percursos, de modo autoral, sem imposições ou ordens pré-estabelecidas e distantes das suas necessidades (SCHWALL, 2019; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; BARBOSA, 2006).

As possibilidades de exploração oferecidas aos bebês e crianças bem pequenas buscam respeitar os tempos individuais, a oferta de materialidades que convidam os bebês e crianças à pesquisa (KRECHEVSKY, 2014; HORN, 2004). A liberdade de movimento está presente e permite que se expressem, descubram e construam suas teorias, compartilhando ou não com os demais colegas, para que as trocas aconteçam de maneira espontânea e saudável, não como algo imposto. Assim, acolher o percurso de cada bebê e criança ao seu modo, possibilita que eles possam produzir suas teorias, mesmo que não as verbalizem oralmente, aproximando-se de saberes científicos, cada um a seu modo (HARLAN; RIVKIN, 2002; BRUNER, 1978; RINALDI, 2012; CHASSOT, 2003).

7.3 Explorações com água

7.3.1 Transporte de água

A primeira proposta de análise das explorações com água foi a de transporte utilizando diferentes materialidades. Como já afirmamos em outros momentos, a repetição é uma possibilidade de exploração importante para os bebês e crianças. Fizemos algumas intervenções antes mesmo de propor a vivência que seria analisada na pesquisa. Consideramos que tais momentos foram tão importantes quanto a própria experiência sugerida, pois fizeram parte dos processos vividos pelos bebês e crianças, dando maiores possibilidades e repertórios para as explorações.

Entendemos que a água por si só já é algo que encanta e atrai a atenção. Por isso, pensamos que propor qualquer tipo de intervenção mais focada em algo específico uma única vez, não daria aos participantes o tempo de se familiarizarem com o contexto necessário para a vivência.

No primeiro dia, o interesse dos bebês e crianças foi inicialmente de investigar o que havia no espaço e perceber como poderiam explorar e aproveitar a água como elemento de brincadeira. Percebemos que esbanjavam alegria e entusiasmo.

Com a água, fizeram experimentos jogando-a para cima, passando em seus corpos, nos rostos, colocando nas bacias e potes maiores.

A vibração era contagiante e as expressividades se fizeram tão intensas, que demonstravam, se fosse possível medir o tamanho da alegria, que fossem medidas através dos gritos eufóricos, gargalhadas, movimentos espontâneos e profundos.

Passado o momento da agitação, foram aos poucos sentando, procurando objetos que desejavam para brincar e logo, já mais tranquilos, se acomodaram e criaram suas brincadeiras.

Vimos ali uma oportunidade de também nos envolvermos, aproveitando o momento com eles, ajudando-os e ampliando as possibilidades de exploração com a água. Permaneceram na brincadeira cerca de 55 minutos. Os que escolhiam retornar para a sala, ficavam com a professora que estava fazendo as trocas e com a professora módulo. Ao observarmos os rostos e expressões dos bebês ao final da brincadeira, percebíamos o impacto daquela experiência diante da alegria de todos. Entendemos que para eles foi importante que em um primeiro contato estivessem mais livres para brincar e viver o momento.

Na semana seguinte repetimos a vivência usando água morna e um pouco de sabonete líquido. Mesmo já observando ações que se remetiam a formas de armazenamento e transporte da água, escolhemos deixar os bebês e crianças bem à vontade e respeitar os tempos de exploração de cada um.

Observamos que no segundo dia estavam mais tranquilos e talvez até tivessem se dado conta de que poderiam ter vários episódios de brincadeiras com a água. Compreender os processos e os tempos dos bebês, oferecendo repetições das práticas, possibilita que possam viver e reviver experiências em momentos e situações diferentes (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FALK, 2010; MALAGUZZI, 1999; BARBOSA, 2006; KUHN; CUNHA; COSTA, 2015; HOYUELOS, 2015; BONDÍA, 2002; RABITTI, 1999).

As brincadeiras aconteceram com muitas interações dos bebês e crianças entre si, com as materialidades, com o espaço e com os adultos.

Consideramos importante destacar que é essencial termos, mesmo nas brincadeiras livres, uma intencionalidade pedagógica, que se evidencia a partir dos espaços organizados e das interações (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006) e favorecem que bebês e crianças bem pequenas se posicionem na brincadeira de maneira independente (FALK, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, 2002).

Na análise das duas primeiras experiências com a água, consideramos não apenas a experiência do transporte da água, pois apesar de ter sido a intencionalidade inicial, não foi o foco maior dos participantes. Os movimentos nos ajudaram a validar a importância das interações, dando maior visibilidade aos aspectos do currículo que são fundamentais para que as experiências aconteçam por meio da descoberta (BRUNER, 1978).

Das interações que ocorreram, destacamos como pontos fundamentais as aprendizagens dos bebês e crianças e as descobertas que fizeram e que puderam compartilhar, cada um a seu modo.

Em um segundo momento analisamos o coletivo e destacamos alguns percursos de bebês e crianças bem pequenas em suas pesquisas. Consideramos com isso que conseguimos apresentar uma riqueza maior da análise, exibindo resultados importantes do momento da aplicação da pesquisa.

7.3.1.1 Interação dos bebês e crianças bem pequenas com seus pares

Nas interações entre os participantes da pesquisa, buscaram aprender com as observações do outro, ou mesmo repetindo movimentos, ampliando o repertório e possibilitando mais interações entre eles. Saindo do olhar individual para observar e aprender com o coletivo, percebendo que o conhecimento também é produzido pelo outro (RINALDI, 2012) (Figura 100).

Figura 100 – Compartilhando vivências



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

7.3.1.2 Bebês, crianças bem pequenas e as materialidades

As materialidades oferecidas permitiram a aproximação dos participantes com diferentes propriedades como: dimensão, tamanho, forma, quantidade, entre outras

possibilidades. O conhecimento dos atributos se deu a partir da própria utilização, retomando ações, construindo significados pessoais e coletivos, disponíveis através das explorações e repetições (SCHWALL, 2019; BARBOSA; FOCHI, 2015).

A riqueza da atividade não está necessariamente na forma como planejamos, mas no modo como possibilitamos a exploração, como se sentiram mais à vontade de explorar. Para qualquer observador mais experiente, está claro que uma peneira não ajuda no transporte da água, mas para os bebês e crianças bem pequenas que testavam, experimentavam, não importava nossas conclusões e considerações fechadas sobre qualquer tipo de assunto. O importante eram as oportunidades criadas por eles. (KRECHEVSKY, 2014; OLIVEIRA, 2012; GUIMARÃES, 2011) Outros elementos que não estavam previstos para entrar na brincadeira acabaram sendo utilizados, como as canecas que foram levadas no momento da hidratação. E depois acabaram virando objetos possíveis de empilhar (Figura 101).

Figura 101 – As materialidades e as descobertas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

7.3.1.3 Os bebês e crianças bem pequenas no espaço

O bebê quando se encanta com algo, não é a quantidade de materiais que vai revelar o seu aproveitamento. O objeto de curiosidade não necessariamente está nas materialidades, mas no próprio ambiente. Trabalhar com os elementos da natureza nos chama a atenção para tal fato. Muitas vezes, pode haver uma infinidade de objetos para exploração, porém, há momentos em que as maiores descobertas estão nas mais simples situações. O espaço precisa ser visto como um educador, que oferece as oportunidades de exploração aos bebês e crianças bem pequenas. (RABITTI, 1999; GANDINI, 1999; FORNEIRO, 1998). E a partir do olhar curioso para a composição do ambiente, as descobertas e aprendizagens vão acontecendo.

Importante destacar que os espaços precisam ser pensados e planejados, evitando o controle dos corpos e possibilitando a autonomia e escolhas dos bebês e crianças bem pequenas (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011; TARDOS, 2010; HORN, 2004).

A água espirrando no rosto trouxe alegrias e descobertas aos participantes. O espaço precisa valorizar a autonomia, colaborando com as relações de respeito e confiança (FALK, 2011; TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018) (Figura 102).

Figura 102 – Descobrimo aprendizagens no ambiente



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

7.3.1.4 O bebê e o adulto

Perceber o que os bebês desejam está bem próximo do que se pretende de um educador atento e facilitador, que consegue compreender a importância do respeito, da escuta e de acompanhar as vivências. Ampliar as descobertas e estar junto, possibilita o acesso a experiências significativas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FALK, 2010, 2011; MALAGUZZI, 1999).

O papel do adulto é fundamental na organização das práticas e na possibilidade de exploração, porém, sem que sejam necessárias intervenções disciplinares e coercitivas, muitas vezes presentes nas concepções do adulto (BRANCO, 2014; FREIRE, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). O educador, ao perceber as descobertas, precisa valorizar e incentivar os bebês e crianças. A medida que se coloca no papel de observador, consegue permitir a livre exploração e enriquecê-las, oferecendo elementos que possam agregar e estimular as explorações (Figura 103).

Figura 103 – Aprendendo com o adulto



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Na impossibilidade de mantermos as vivências com água por mais tempo e de observarmos por um período maior, nos deparamos mais uma vez com a questão dos diferentes tempos. Não conseguimos, nas duas ofertas de água, acompanhar algum processo mais profundo sobre o transporte, pois os movimentos eram rápidos e mudavam a todo momento. Porém as descobertas coletivas ficaram marcantes. Vamos destacar pequenos trechos de alguns bebês nas descobertas da água e as possibilidades de uso na composição da ambiência.

Figura 104 – Do pote para a bacia, e da bacia de volta no pote



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Virar o pote menor para encher o maior é uma lógica que podemos pensar em adotar, porém, para os bebês e crianças bem pequenas, o inverso também é uma experiência interessante e, mesmo sendo mais difícil, a ideia não é refutada nas suas pesquisas (BRUNER, 1978) (Figura 104).

Figura 105 – Experimentando materialidades no transporte de água



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Investigar materialidades nem sempre é aquilo que esperamos. Mas como descobrir? Experimentando (DEWEY, 1976). Assim, diante das materialidades, utilizaram diferentes tipos de peneiras e potes, identificando as diversas aplicabilidades (Figura 105).

Compreendemos a partir da observação, que o objetivo de pegar a água era jogar na cabeça. Assim, algumas buscas foram realizadas. Verificando a quantidade de vezes que foi repetida, não consideramos frustradas as opções de pegar água com objetos que continham furos. Logo após o uso de materiais com furos, surgiram outras possibilidades. O uso de um frasco, depois um prato e, por fim, entrar dentro da banheira, utilizando colheres de diferentes tamanhos e formatos para pegar a água.

interessante observarmos que para eles, não importava encher os potes, mas ampliar as experiências a partir do uso das materialidades. Talvez por isso, verificar os bebês e crianças permanecendo bastante tempo em uma pesquisa era algo comum. As experiências dos bebês são importantes para eles e merece o respeito do adulto, não subestimando suas potencialidades (HOYUELOS, 2019; BARBOSA, 2009; MALAGUZZI, 1999; BRUNER, 1978).

As vivências com água apresentadas traduzem as observações que demos conta de fazer e não exatamente como proposto no percurso metodológico. Consideramos as vivências relatadas como de uma riqueza que revela os processos de alguns pequenos agrupamentos e que traduzem o quanto avançaram nas questões do aprender com o outro. Na proposta seguinte, poderemos acompanhar com mais detalhes o envolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, ampliando as aprendizagens a partir das experiências com água.

7.3.2 Água colorida congelada em bacias de água

Para a vivência de água colorida com gelo, além da temperatura, as cores estavam bem marcantes, assim como os cheiros.

O tempo da experiência foi de 75 minutos. Percebemos, desde o início, diferente da primeira brincadeira com água, processos mais centrados e focados dos participantes. O que era voltado para a euforia, passou a dar lugar à concentração e foco nas pesquisas.

Cada bebê buscou uma proximidade com as materialidades e, no momento que fizeram suas escolhas, passaram a investigar o que lhes parecia mais interessante. Houve momentos de trocas, de compartilhamento de materiais, de observações dos parceiros e de experimentações de diversas formas.

Ao tocarem as pedras de gelo podiam sentir a temperatura e ter contato com algumas texturas. O gelo derretendo e as cores se misturando também ajudaram a compor o cenário de pesquisa. As materialidades oferecidas foram usadas quase que na sua totalidade. Experimentaram uma variedade grande de objetos oferecidos. Como estavam disponíveis em grande quantidade, puderam explorar à vontade, observando processos semelhantes com materiais diferentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002; RABITTI, 1999; KRECHEVSKY, 2014; SCHWALL, 2019) (Figura 106).

Figura 106 – Explorando água e gelo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Os percursos foram escolhidos de forma livre e espontânea. Estavam onde queriam estar. Não havia censuras e nem espaços pré-estabelecidos de onde deveriam fazer suas explorações, permitindo a livre circulação. Era comum ver os bebês e crianças bem pequenas cada momento em um lugar diferente, com grupos diferentes, pois buscavam o que lhes gerava curiosidade (CEPPI; ZINI, 2013; FALK, 2011; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, 2002; KRECHEVSKY, 2014; SCHWALL, 2019).

7.3.2.1 A criança pesquisadora

Para acompanhar as investigações da criança pesquisadora, escolhemos uma que revela processos e busca de resolução de problemas diante da curiosidade, da iniciativa, da disponibilidade de cada participante diante das materialidades.

Assim como nas experiências anteriores, não foi pedido para que fizessem nenhum movimento de buscar a partir do que lhes foi oferecido e nem que pensassem em possibilidades de fazer transportes de água. Os processos aconteceram naturalmente.

Como já relatado na análise anterior, consideramos importantes todos os momentos de experiências com a água. Daí já haviam ampliado as possibilidades de exploração e o transporte de água acabou acontecendo na proposta do gelo. Por isso, consideramos importante todos os percursos e vivências (Figura 107).

Figura 107 – Transporte de água – experiência 1



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Observando a sequência de fotos de Patrick, percebemos o quanto estava concentrado e imerso em sua pesquisa. Transportou a água entre dois potes com aberturas de tamanhos diferentes. E com calma, paciência e tranquilidade, enchia os potes. Mesmo derramando água para fora, o objetivo parecia ser de passá-la de um lugar para o outro, e não encher os potes, pois independente da quantidade, fazia o movimento de encher os dois recipientes. Assim que a água acabava, mesmo não tendo enchido completamente, fazia a troca entre eles, esvaziando o que tinha água e passando para o outro. Havia no chão bacias e baldes cheios para completarem seus potes se desejasse. Algumas vezes Patrick foi até a bacia encher o pote com a quantidade de água desejada (Figura 108).

Figura 108 – Transporte de água – experiência 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

As descobertas de Debora também chamaram a atenção, pois repetia diversas vezes o movimento de um pote para o outro, enchendo com água colorida. Também não se preocupou em estar com os potes cheios. Deixou uma bacia com água sobre a mesa, que estava usando e, de tempos em tempos, completava com a quantidade que achasse necessária e continuava suas explorações.

Passou bastante tempo na brincadeira e era possível observar em alguns momentos algum colega se aproximar e observar o que ela estava fazendo. Alguns até permaneciam próximos dela e depois se afastavam, mas sem desconcentrá-la.

Ninguém se aproximou para pegar algo que ela estava usando, mas para observá-la ou para talvez compreender o que lhe chamava tanto a atenção.

Várias vezes era possível perceber Debora com a língua de fora, demonstrando concentração para colocar a água dentro dos potes e com tamanho cuidado, que exigia dela expressões faciais diversas, com seu corpo também demonstrando o quanto estava profundamente envolvida em suas pesquisas (Figura 109).

Figura 109 – Transporte de água – experiência 3



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Juliana permaneceu bastante tempo com as bacias e os potes de diferentes tamanhos. E nesse percurso, levava a água de uma bacia à outra, não desejando apenas o transporte, pois se assim desejasse, teria virado uma bacia na outra por completo, mas fazia com suportes de potes menores, acompanhando a experiência que acontecia lentamente.

Explorou os potes e foi acompanhada por outros colegas em momentos diversos. Tomava o cuidado de não deixar a água do pequeno pote cair e se esforçava para que chegasse na segunda bacia (Figura 110).

Figura 110 – Transporte de água – experiência 4



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Colocar água de uma bacia em um pote com abertura menor foi o desafio que Nicolás aceitou ao fazer tentativas de encher um regador com a água da bacia. Fez o movimento diversas vezes, pois a quantidade de água que caía para fora era grande. Insistentemente repetia o movimento e depois de várias tentativas, percebeu que poderia usar outra forma de segurar a bacia e de tentar ir mais devagar para, assim, conseguir seu objetivo.

Ao encher o regador, não retornava a água para a bacia. Seguia para outros pontos de água, enchia novamente a bacia e retornava para completar a água do regador, que depois de cheio, servia para Nicolás calmamente jogar a água no chão, retornando em seguida para a experiência de encher o brinquedo (Figura 111).

Figura 111 – Transporte de água – experiência 5



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Caíque buscou utilizar diferentes materialidades para fazer o transporte da água. A cada momento que o observávamos, estava em um percurso diferente. Registramos dois desses momentos. Um deles, muito parecido com o de Nicolás, ao tentar encher o regador com uma bacia. Porém, não utilizou a água do regador para molhar o chão, mas retornava com a água na bacia, e da bacia de volta para o regador. Assim também o fez com a bacia maior, que tentava encher o pote com uma boca mais estreita. Não se preocupou com a quantidade de água que caía dentro ou fora do pote, mas talvez naquele momento quisesse ver a água caindo. Como Caíque experienciou muitas vivências naquele dia, seu tempo em um local específico era mais curto. Participava de diferentes experiências em um tempo mais curto. Isso possibilitou que explorasse bastante o espaço e com uma diversidade de materialidades.

7.4 Os percursos das análises

Ao iniciar as análises dos dados coletados, a ideia era fazer um formato único e organizado das três experiências. Ao iniciarmos a escrita, foi uma surpresa não conseguirmos seguir o mesmo processo. O que levou a uma outra reflexão: Por que, mesmo já tendo planejado que observaríamos o coletivo e depois o foco seria para uma criança apenas, não foi possível fazer os registros da maneira prevista?

Um ponto importante que destaco foi a intencionalidade docente. Na análise das melecas, o foco estava na oferta do ambiente e dos materiais que convidassem os bebês e crianças à pesquisa. As intervenções em que o foco foi alguma ação sobre as materialidades oferecidas, não há a intencionalidade de se valorizar o trabalho autônomo dos bebês e crianças, o que muitas vezes fazemos ao planejar. Passamos aí a desconsiderar as possibilidades criativas. Precisamos nos colocar enquanto mediadores, interagindo e respeitando os percursos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013).

Refletir sobre os caminhos, os percursos dos bebês e crianças bem pequenas a partir de cada experiência proposta foi um desafio grande. Quando iniciamos a aplicação das propostas, sabíamos que contaríamos com um período para a aplicação, e que precisaríamos organizar esse tempo. Oferecer intervenções uma única vez é uma possibilidade de colher dados nada condizentes com as expectativas, pois já discutimos bastante sobre a importância da repetição, da familiaridade dos bebês com as materialidades, com o espaço e com os adultos (RABITTI, 1999).

Analisando todos esses aspectos, entendemos que para além da intencionalidade do educador, outro diferencial foi a questão da frequência com que eram oferecidas. As melecas, como era uma prática semanal da turma, não foi novidade no momento da aplicação da pesquisa. Desse modo, as possibilidades de exploração de cada participante foram mais amplas e diversas.

Verificamos a importância de um currículo que valorize a rotina como algo que agregue valor às experiências dos bebês e crianças bem pequenas (HOYUELOS, 2015; BARBOSA, 2006). A cada oportunidade de explorar as melecas eles já estavam familiarizados e sabiam que teriam ali diferentes possibilidades de descobrir coisas novas dentro do universo das sensações e das misturas de diferentes elementos.

A vivência com luz e sombra, apesar de ser prática também realizada com a turma, não é algo tão corriqueiro, pois demanda maior organização do espaço e

necessita de auxílio de pessoas que nem sempre estão disponíveis na rotina da escola. Não tivemos oportunidade de oferecer mais vezes, devido ao cronograma proposto para a aplicação da pesquisa.

O tempo de análise da pesquisa foi o suficiente para demonstrar que a oferta de ambiências pode favorecer ou não a livre exploração e escolha dos bebês e crianças (HORN, 2004; RABITTI, 1999; GANDINI, 1999; FORNEIRO, 1998).

Entendemos também que as experiências não se encerram em um ano na educação infantil e nem em uma experiência oferecida vez ou outra, mas elas precisam acontecer no cotidiano da infância, de maneira intencional onde a livre exploração dê oportunidades de descobertas para além do pensado pelo adulto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, 2007).

Deixamos claro durante toda a análise e esclarecemos no referencial teórico, a importância da repetição e de acolher os tempos individuais de cada bebê e criança (HOYUELOS, 2015; KUHN; CUNHA; COSTA, 2015; OSTETTO, 2012; BARBOSA, 2006).

Desse modo, o foco maior na educação infantil deve ser sempre oferecer as oportunidades e estar disponível para acolher as respostas, ampliando o repertório e as vivências, e não cobrar que de lá saiam respostas prontas ou caminhos pré-estabelecidos (PIRES, 2013; RINALDI, 2012; KISHIMOTO, 2007; CHASSOT, 2003; HARLAN; RIVKIN, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002; BRUNER, 1978).

Isso não significa deixar os bebês e crianças sem nenhuma intervenção, pois nosso papel é enriquecer as experiências. Sem a devida atenção e olhar minucioso, esse aspecto perde o efeito (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013; RINALDI, 2012; TARDOS, 2010; FARIA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

As escolhas que foram feitas durante a análise dos dados nos permitiram ver que não podemos pensar em formatos únicos e modelos prontos de observação e registro quando falamos de um currículo da infância e de documentos que produzimos para contar os percursos dos bebês e crianças. O educador precisa ter seu olhar sensível, respeitoso e cuidadoso nesse processo, uma vez que a documentação pedagógica, que envolve nosso modo de narrar o cotidiano, pode não estar voltada para uma prática sustentada nas pedagogias participativas e em um currículo emergente, mas, sim, revelar que temos um currículo transmissivo e prescritivo (RIERA, 2019; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; WOOD, 2010).

A práxis do registro vai nos trazendo esse olhar, pois conseguimos verificar as transformações que acontecem no nosso fazer e nas interações com os bebês e crianças. E percebemos que não há modelos de registro. Há, sim, direcionamentos e intencionalidades, e os caminhos vamos descobrindo no exercício do fazer e na reflexão sobre ele, dialogando com os referenciais teóricos. Se nos propomos a fazer uma documentação, precisamos conhecer a criança, como pensa, como sente. Se a documentação não nos ajuda a pensar esse bebê e criança, então não é uma boa documentação. O que fazem é diferente do que o adulto pensa que ela faz. Então se faz necessário estar disponível para ver e relatar, aprender a observar, a ver, a escutar. A produção de registros não é neutra. Ela carrega nossas concepções, nosso jeito de ver, de observar, de analisar. Precisamos sempre fazer escolhas cuidadosas (DAVOLI, 2017), que não nos trazem respostas únicas, mas possíveis dentro do que nos propomos a observar e registrar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando eu acordei hoje de manhã eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então. (CARROLL, 2012)

Encerrar, concluir, terminar, fechar. Acabar o inacabado. Esse é o sentimento. Finalizo aqui minha discussão sobre o tema proposto, mas entendendo que estamos caminhando sempre, nunca concluindo os estudos, sejam eles de que assunto for. Pois sempre teremos o que rever, reconsiderar, repensar. Encerro aqui apenas uma trajetória.

Paulo Freire me ensinou a perceber que ser educador crítico é ser um aventureiro responsável, sempre pronto às mudanças, compreendendo que nada está acabado, lutando por constantes transformações, principalmente em nós, seres humanos, que também estamos no processo. Mudamos dia a dia, em nossas crenças, concepções, e isso nos ressignifica e nos (re)constitui.

Diante da finalização da pesquisa, acredito que, a qualquer tempo, as análises e apontamentos poderão servir de questionamento para inquietações de outros pesquisadores, não só da infância, mas do ensino de ciências, pensando em ampliar os olhares através de pesquisas futuras. Buscar outras possibilidades de estudo, que possam discutir políticas de currículo na educação infantil, em especial com turmas de berçário, bem como promover reflexões sobre as práticas de outros educadores, faz-se sempre necessário.

Caminhando lado a lado com a pergunta proposta neste estudo, acredito que ter percorrido todo o referencial teórico me ajudou a compreender que a resposta ao problema da pesquisa poderia ser simples, mas não foi. Aprender a pesquisar, a enxergar a teoria na prática, foi e continua sendo um exercício diário, constante e essencial.

As escolhas feitas não foram fáceis; envolveram um olhar atento e cuidadoso, muito semelhante às nossas condutas quando estamos no dia a dia com os bebês e crianças.

Em meio à pesquisa, fomos praticamente interceptados por um vírus, que nos tomou mais de um ano de aproximações, de contato, de convivências. Ficamos isolados, com dificuldade de seguir com as pesquisas, pois se fazia necessário

estarmos em campo, observando, acompanhando, construindo, pesquisando, buscando por referenciais teóricos que sustentassem as proposições.

Não podemos nos esquecer também das inúmeras perdas que tivemos, que abalaram o psicológico, os sentimentos, as emoções, tirando tudo que era certeza, para deixar apenas as incertezas. Incertezas essas que o educador da infância, de certa forma, está acostumado a conviver. Mas não de maneira tão densa. Sabemos das incertezas de lidar com as ações dos bebês e crianças, de respeitarmos seus tempos. E neste momento, tivemos que conviver com a incerteza da vida, que na situação atual passou a se apresentar muito mais evidente e real.

Diante do quadro apresentado, se fez necessário buscar uma força maior de não desistir, de acreditar e de continuar. Isso também foi uma escolha. E não tenho dúvidas, foram eles, os bebês e crianças com quem trabalho cotidianamente, que me fortaleceram, pois uma frase que sempre digo: *eles são meu alimento, minha pílula diária de energia*. Estar distante desse contato para mim foi um grande aprendizado.

A Pedagogia-em-Participação reforçou o que já acreditava. Aprender no contexto das crianças e com elas. Partilhar as vivências, pois se trata de uma gramática que envolve o estar e aprender juntos.

Desconstruir a pedagogia transmissiva e nos aproximarmos de uma pedagogia participativa. Com isso, se faz necessário assumir que precisamos repensar propostas pautadas em atividades voltadas à transmissão de conteúdos, “disciplinada”, em que se vê crianças fazendo a mesma coisa, todas ao mesmo tempo. Uma teoria da experiência exige certa organização, contrária aos conceitos citados, mas que favoreça os princípios das experiências que sejam significativas e que possam contribuir para a construção de uma sociedade democrática que valoriza a liberdade, a individualidade e a autonomia.

Trata-se de pensar uma pedagogia da infância que considere os tempos, os interesses e necessidades dos bebês e crianças. Há que se pensar em oferecer diferentes desafios e ter um certo distanciamento para observar de que maneira as descobertas vão surgindo, de jeitos diferentes, mas não menos importantes entre si.

Encontramos sustentação teórica, a partir das pedagogias participativas, em aspectos fundamentais, que são os pilares do Currículo da Educação Infantil na Cidade de São Paulo. Além de identificar tão claramente o cuidar e o educar como fundantes desse percurso, compreender que olhar para os espaços, para as

materialidades, para as relações, ajudam a compor as ambiências. E, com isso, levar os bebês e crianças a mergulharem em um mundo de curiosidade e investigação.

A pesquisa, feita “com” bebês e crianças, e não “sobre” eles, demonstrou quanta sensibilidade foi necessária para tratar dos dados produzidos. Perceber que há uma prática testemunhal, a prática coerente com os princípios, ajudou a desenvolver a análise dos dados, documentando os percursos à luz dos referenciais teóricos que sustentaram a pesquisa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2007).

Durante o acompanhamento das vivências percebemos que, mesmo oferecendo inúmeros caminhos e materialidades, possibilitando bebês e crianças bem pequenas se aproximarem de saberes científicos, não estava nas mãos de nenhum adulto participante, seja a educadora ou a pesquisadora, planejar os acontecimentos. O que poderíamos propor eram os espaços organizados, oferecendo possibilidades de exploração. Mas não seria possível prever as respostas.

Ter os modelos pedagógicos pautados nos princípios de uma pedagogia participativa nos ajudou na análise dos dados e documentados de maneira a tornar visível os processos de descoberta dos bebês e crianças.

Favorecer, diante deste cenário, o exercício da autonomia no momento das experiências, foi um compromisso que assumimos, de possibilitar a livre exploração, tal como propõe Dewey, que nos alerta sobre uma escola democrática, que valoriza a liberdade e a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento, evitando controle de corpos e experiências improdutivas.

Os bebês e crianças tinham ali presente as educadoras, como adultas de referência, enriquecendo suas vivências e participando com elas. Exploravam os espaços sem depender da constante intervenção, uma vez que tinham a liberdade de escolher suas formas de estar no ambiente, de se movimentar, sem um direcionamento ou controle, monitorado e centralizado no fazer docente.

Através da documentação pedagógica, por tantos anos estudada em Reggio Emília por Loris Malaguzzi, nos inspiramos a trazer pontos que poderiam passar despercebidos por um educador que não estivesse voltado sua atenção às vivências dos bebês e crianças. Nos aproximar dos processos e embarcar nas hipóteses que constroem sobre as diversas coisas do mundo é trabalhar, segundo Dewey, com

saberes científicos. A criança está testando suas hipóteses, aproximando-se assim do método científico (DEWEY, 1976; MALAGUZZI, 1999).

Não estamos aqui propondo o olhar de bebês e crianças cientistas das ciências, mas de cientistas das coisas, de pesquisadores, que construam um modo de ver as relações com o mundo, investindo em pesquisas a partir de elementos ricos em materialidades e ambiências favoráveis às suas curiosidades. Isso possibilita que conheça as coisas ao seu modo e, diante das construções que vai fazendo, pode com o tempo refutar suas próprias ideias, colocando outras no lugar, tal qual os pesquisadores fazem constantemente. Trata-se da experiência de aprender por meio da descoberta (BRUNER, 1978).

Organizar os espaços permite que se ofereça uma diversidade de oportunidades de pesquisa aos bebês e crianças. E muitas vezes, eles não só nos dão elementos fundamentais das suas descobertas, como transgridem o que, *a priori*, poderíamos imaginar como fariam, dada a liberdade para agirem nos espaços.

Tal discussão se fez presente em diferentes momentos da análise dos dados, quando muitas vezes aquilo proposto pela educadora ou pela pesquisadora tomou caminhos diferentes, trazendo as experiências de modo mais significativo para os bebês e crianças (BRUNER, 1978; KISHIMOTO, 2007).

As vivências trouxeram a curiosidade de pesquisar e de descobrir saberes novos, de diferentes maneiras, seja através das interações com os materiais, com outros colegas ou com as educadoras, aproximando-se de conceitos ao lhes possibilitarmos o contato com mudanças e transformações, sensações e percepções.

Verificamos, nas experiências com as melecas e misturas, uma aproximação dos bebês e crianças com diferentes formas, texturas, cores, cheiros, temperaturas. Exploraram os objetos que puderam ser vistos na sua forma inicial, sendo modificados, transformados, pela mistura entre eles, agregando mais de um e menos de outro, depois alterando as quantidades, deformando e reconstruindo os materiais, modificando as formas iniciais e criando outras, percebendo assim que as coisas podem ser transformadas, dependendo da intervenção que fazemos nela. Uma aproximação aos ensinamentos da Química, com experimentações que envolviam a percepção de propriedades dos materiais, a mistura de elementos e os processos de transformação.

Nas experiências de luz e sombra, a luz natural e artificial, a ausência total ou parcial de focos de luz, os objetos e suas propriedades, aproximaram os bebês e crianças de conceitos da Física, em especial do campo da Óptica, procurando identificar características presentes nos objetos e nos fenômenos no período em que se dispuseram a fazer suas pesquisas e explorações utilizando a lanterna e outras materialidades disponíveis.

As vivências com água permitiram o contato com um importante elemento da natureza. Puderam perceber os estados físicos, ainda que não fosse necessário neste momento nomear ou identificar cada um deles, mas percebendo as mudanças de um estado para o outro. As possibilidades de transporte de água, não necessariamente de um recipiente menor para outro maior, mas utilizando os materiais da livre escolha. Examinando cuidadosamente cada movimento e cada material utilizado, constatamos que estiveram presentes nos momentos de exploração várias experiências que enriqueceram e ampliaram os saberes, ajudando-os a compreender os fenômenos e olhar o mundo das descobertas com encantamento, tentando compreender como cada elemento funciona ou como poderiam com ele interagir, experimentando, testando, observando.

São vivências que estão longe do nosso alcance quantificar as aprendizagens ali contidas. Mas sabemos da riqueza que é oportunizar o contato com os diversos saberes.

O cuidado com a manutenção e continuidade das experiências oferecidas permitiu que bebês e crianças voltassem sua atenção às diferentes formas de agir sobre o material, avançando, numa ação mais lenta ou mais prolongada, buscando soluções para realizar o que pensaram, escolhendo e testando diversas vezes e de diferentes formas, em múltiplos locais. As repetições das atividades foram necessárias para permitir a confirmação ou não de possíveis regularidades do que estavam observando.

A possibilidade de desenvolver condutas experimentais, de testar diferentes elementos em uma mesma situação, ou ao contrário, usar um mesmo elemento em diferentes situações pode indicar uma primeira aproximação à produção de hipóteses sobre a ciência das coisas.

Daí vemos a fundamental importância de se estudar o Currículo do Berçário, que tem o compromisso de articular os saberes dos bebês e crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, sistematizado pela

humanidade. Um currículo organizado sem a intenção de segmentar, de fragmentar, ou de disciplinar, mas valorizando a teoria das crianças, compartilhando as ideias que têm do mundo e das coisas, compreendendo que o conhecimento é provisório. Assim, as portas estarão sempre abertas para novas hipóteses, novas pesquisas e possibilidades.

Todo o percurso da pesquisa foi apenas um grão de areia na imensidão dos estudos sobre a infância. Ainda assim, acreditamos ter contribuído para um olhar que valoriza os bebês e as crianças pequenas como pesquisadores, em busca de conhecimento do mundo através das experimentações e descobertas. Se nos propomos a caminhar juntos, perceberemos quão ricas elas são. Estar no papel de pesquisadora para a realização deste estudo não encerra meu lugar de educadora/pesquisadora no cotidiano da minha ação. Afirmo que serei sempre pesquisadora da infância e espero manter por toda a atuação docente o encantamento com as descobertas infantis.

REFERÊNCIAS

- AMBIÊNCIA. *In*: DICIONÁRIO Michaelis. Site on-line: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ambi%C3%Aancia/>. Acesso em: 31 maio 2022.
- ARAUJO, S. B. A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **Modelos Pedagógicos para a Educação em creche**. Porto: Porto, 2018 p. 139-160.
- ARAUJO, S. B. Dimensões da Pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **Educação em creche: Participação e diversidade**. Porto: Porto, 2013. p. 30-74.
- BARBOSA, M. C. S. (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília/DF: Projeto de Cooperação Técnica MEC/SEB/UFRGS, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file#:~:text=Assim%2C%20as%20propostas%20pedag%C3%B3gicas%20dirigidas,e%20articula%C3%A7%C3%A3o%20de%20diferentes%20linguagens>. Acesso em: 27 maio 2022.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. Os bebês no berçário: ideias-chave. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (org.). **Implementação Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas e políticas pedagógicas**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68.
- BEKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 29 maio 2022.
- BORGES, A. L. Desafios para a gestão atual na creche. *In*: SÃO PAULO. **Magistério**. São Paulo: SME/COPED, 2017. (Edição especial n. 3). p. 21-28.

BRANCO, M. L. F. R. A educação progressiva na atualidade: O legado de John Dewey. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p.783-798, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zzzKmVzSksPgLzJzkNYMfKx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1993. (Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742compilado.htm. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 30 maio 2022.

BRUNER, J. S. **O processo da Educação**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In*: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-26.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. 44 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Alfragide, Portugal: Casa das Letras, 2012.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise dos pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: primeiras aproximações. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 80, p.326-245, set. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26357172_O_Referencial_curricular_nacional_para_a_educacao_infantil_no_contexto_das_reformas. Acesso em: 10 jun. 2022.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CHASSOT, A. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, Jan/fev/mar/abr/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. *In*: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 57-62.

DALBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: Perspectivas pós modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAVOLI, M. Documentação como argumentação e narração: dar visibilidade e forma aos processos na vida cotidiana. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 99-110.

DEHELÁN, E.; SZREDI, L.; TARDOS, A. A integração das regras de vida através da atitude dos educadores. *In*: FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011. p. 63-72.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

ELIAS, M. D. C.; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 145-170.

FAGGIONATO-RUFINO, S. **O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil**. 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

FALK, J. **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**. A experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-392.

FILIPPINI, T. Sobre a natureza da organização. *In*: ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 54-59.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. 2019. 346 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

FOCHI, P. S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

FORMOSINHO, J. Prefácio – A Educação em creche: O desafio das Pedagogias com nome. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAUJO, S. B. (org.). **Modelos Pedagógicos para Educação em creche**. Porto: Porto, 2018. p. 7-27.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, Dez., 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 31 maio 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOLDSHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**. O cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HARLAN, J. D.; RIVKIN, M. S. **Ciências em Educação Infantil: uma abordagem integrada**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, A. Os tempos da Infância. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 39-56.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-64.

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.;

PINAZZA, M.A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-276.

KRECHEVSKY, M. Forma, função e compreensão nos grupos de aprendizagem: proposições das creches e escolas da infância de Reggio Emília. *In*: ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 248-272.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-65.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 30 maio 2022.

KUHN, R.; CUNHA, A. C.; COSTA, A. R. Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. **Revista Kinesis**, Santa Maria/RS, v. 33, n. 1, jan-jul/2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/18230/10798>. Acesso em: 29 maio 2022.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINO, D. O modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emília: Uma apresentação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Porto: Porto, 2013. p. 93-136.

LINO, D. A abordagem pedagógica de Reggio Emília para a creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ARAUJO, S. B. **Modelos Pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto, 2018. p. 93-112.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo, Cortez, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, jan.-jun., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201712170831>. Acesso em: 27 maio 2022.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELLO, S. A. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. *In*: FARIA, A. L. G. MELLO, S. A. (org.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009. p. 163-172.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Base Nacional Comum Curricular – versão final**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO [MEC]. **Plano Decenal de Educação para todos**. 1993-2003. Brasília: MEC, SEF, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO [MEC]. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/CGEI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

OLIVEIRA, Z. R. (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **Textura**, Canoas, RS, v. 16, n. 36, p. 133-152, jan/abr, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1747>. Acesso em: 26 ago. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 111-133.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto: Porto, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a educação em creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (org.). **Modelos Pedagógicos para educação em creche**. Porto: Porto, 2018. p. 29-70.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ANDRADE, F. F. O tempo na Pedagogia-em Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto, 2011. p. 71-96.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **Educação em creche: participação e diversidade**. Portugal, Porto: Porto, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (org.). **Modelos Pedagógicos para educação em creche**. Porto: Porto, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. *In*: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.188-215.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.).

Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 26-58.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. A formação em contexto. A perspectiva da Associação Criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-40.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. O projeto do Claustros: no colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.13-32.

PANIZZOLO, C. E as crianças? Notas sobre a história das creches de São Paulo. **Revista Magistério**, São Paulo, Edição Especial, n. 3, p. 7-16, 2017. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/45097.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. Métodos participativos de coletas de informações e avaliação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

PAVEZI, N. P. **Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**: uma abordagem marxista. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115554>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 31 maio 2022.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. Orientadora: Tizuko Morchida Kishimoto. 2014. 408 p. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/publico//PinazzaMonicaLD.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

PINAZZA, M. A. John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação pedagógica: Observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184/pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

PIRES, C. M. M. G. **A voz da criança sobre a inovação pedagógica**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2013. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/18ccb32eb80b5e2d183424715eaab2d5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 31 maio 2022.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIERA, M. A. Do olhar ao observador. *In*: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019. p. 73-115.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 113-122.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-78.

ROSEMBERG, F. São Paulo, uma cidade hostil aos bebês. *In*: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 210-237.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 40.268, de 31 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre a efetivação de Diretrizes de Integração das creches ao sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2001. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2001/4026/40268/decreto-n-40268-2001-dispoe-sobre-a-efetivacao-de-diretrizes-de-integracao-das-creches-ao-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 maio 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMElS da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. L. R. (org.). **Infância(s) invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SCHWALL, C. A gramática dos materiais. *In*: GANDINI, L. *et al.* **O papel do ateliê na educação infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 49-64.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, I. G. C. **Subjetivação docente**: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. 2012. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082012-114112/publico/IRENE_GARCIA_COSTA_DE_SOUZA.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

SPODEK, B. BROWN, P. C. Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Porto: Porto, 2013. p. 13-49.

TARDOS, A. Autonomia e/ou dependência. *In*: FALK, J. **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010. p. 50-61.

TARDOS, A. SZANTO-FEDER, A. O que é a autonomia na primeira infância? *In*: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 39-52.

VALVERDE, S. L. Debate 1. As múltiplas linguagens: encorajar a ler. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2009.

VASCONCELOS, T. Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ed.). **Qualidade e projecto na educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, 1998. p. 122-158.

VECHI, V. Poéticas da Aprendizagem. *In*: GANDINI, L. *et al.* **O papel do Ateliê na Educação Infantil**: a inspiração de Reggio Emília. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

WOOD, E. Ouvindo as crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. *In*: PAIGE-SMITH, A.; CRAFT, A. (org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 136-151.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. P.127-135.

BARBOSA, M. C. S. Prefaciando uma obra. *In*: FARIA, A.L.G. MELLO, S.A. (org.). **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2009 p. 5-10.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual da Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, 1998.

BORBA, A. M.; LOPES, J. J. M. Alan Prout: Novas formas de compreender a infância. *In*: REGO, T. C. (org.). **Cultura e Sociologia da Infância**: Estudos Contemporâneos. Curitiba, PR: CRV, 2018. p. 33-45.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUSSAB, V. S. R.; SANTOS, A. K. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 104-114.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino de ciências: um repensar epistemológico. **Ciência e educação**, v. 10, n. 3. p. 363-381, 2004.

CACHAPUZ, A. *et al.* (org.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 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**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

CORSARO, W. A. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p.83-103.

CORSARO, W.A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91. May/Aug. 2005.

FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. (org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FOCHI, P.S. **A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês**. *In*: Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação de professores e educação infantil. Belo Horizonte: UFMG, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/312213714_A_complexa_sutileza_da_acao_pedagogica_com_bebes. Acesso em: 31 maio 2022.

FORMOSINHO, J.; MACHADO J. Currículo e Organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 5-16, Jan/Jun. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228982878_Curriculo_e_Organizacao_As_equipas_educativas_como_modelo_de_organizacao_pedagogica. Acesso em: 31 maio 2022.

FREIRE, M. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola: espaço e vida. *In*: MORAIS, R. (org.). **Sala de aula que espaço é esse?** 13. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 95-98.

HORN, M. G. S. Construindo espaços para brincar, pensar e criar na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS PARA BRINCAR, PENSAR E CRIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 14., 2013, Taquara. **Anais [...]**. Taquara: Faculdades Integradas de Taquara, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo. Summus Editorial, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTINS FILHO, A. J. **Jeitos de ser criança**: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, MEC/Secretaria da Educação Básica/UFRGS, 2009. (Projeto de Cooperação Técnica MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **Revista Textura – Ulbra**, Canoas, v. 18, n. 38, jan-abr, p. 132-152, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

PONZIO, E.; PACHECO, J. **Reggio Emilia e Ponte**: A Gênese de novas construções sociais de aprendizagem. São Paulo: Edições Mahatma, 2019.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO P. D. **Por uma cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no Contrato Geracional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 323-332, mai-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a04.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

RIBEIRO, *et al.* Estudos sociais da infância: uma revisão. *In*: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 29-59.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO (Município). **Concurso Público nº 01/2015 de Ingresso para Provimento de Cargos de Professor de Educação Infantil**. São Paulo: Vunesp, 2015. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NzM5Nw%3d%3d>. Acesso em: 31 maio 2022.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa SME nº 16, de 25 de setembro de 2018**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2018. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-16-de-25-de-setembro-de-2018>. Acesso em: 1 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). **Orientação Normativa SME nº 1, de 04 de dezembro de 2004**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2004. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/orientacao-normativa-secretaria-municipal-da-educacao-1-de-4-de-dezembro-de-2004>. Acesso em: 1 dez. 2019.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 13.574, de 12 de maio de 2003. Dispõe sobre a transformação e inclusão no quadro do magistério municipal, do quadro dos profissionais de educação dos cargos de auxiliar de desenvolvimento infantil, pedagogo e diretor de equipamento social, e dá outras providências. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2003/1357/13574/lei-ordinaria-n-13574-2003-dispoe-sobre-a-transformacao-e-inclusao-no-quadro-do-magisterio-municipal-do-quadro-dos-profissionais-de-educacao-dos-cargos-de-auxiliar-de-desenvolvimento-infantil-pedagogo-e-diretor-de-equipamento-social-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância**: definindo conceitos delimitando o campo. SL: SN, [2013]. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children. São Paulo: Phorte, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros pais ou responsáveis, seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa “O currículo do berçário: como a organização de tempos, espaços e materiais possibilitam uma aproximação da criança com o conhecimento científico”. Deste modo, serão promovidas três experiências em que as crianças terão oportunidade de brincar e interagir com os colegas e com as professoras, pesquisar e observar os elementos e materiais oferecidos para essas vivências e também explorar os espaços em que as experiências serão desenvolvidas.

A participação não é obrigatória, sendo que a qualquer momento você pode retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo a seu filho no decorrer das experiências realizadas no CEI Jardim São Jorge Arpoador. O objetivo deste estudo é contribuir de modo especial com os estudos sobre currículo na educação infantil, a construção do conhecimento científico por crianças bem pequenas e organização de tempos, espaços e materiais.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder a permissão de seu filho para participar das vivências propostas que serão gravadas e fotografadas e depois transcritas para análise.

A participação na pesquisa não envolve riscos; os materiais coletados (áudios, imagens e registros escritos) serão utilizados somente como dados para a pesquisa e serão descartados após 5 anos. O nome e a imagem dos participantes não serão publicados. A participação na pesquisa contribuirá com o desenvolvimento de estudos referentes à infância, currículo e ciência, além de incentivar discussões e reflexões sobre o exercício concreto da cidadania e dos

direitos da criança enquanto produtora de cultura. Você receberá uma via deste termo na qual consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Destacamos que a pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Profa. Dra. AMANDA C. T. LOPES MARQUES

Orientador(a)

E-mail: amandamarques@ifsp.edu.br

Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

Telefone: (11) 2763-7663 (tel. da coordenação do curso)

Fabiana França Barbosa

Estudante do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática

E-mail: fabianafranca36@gmail.com

Telefone: (11) 98222-0205

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

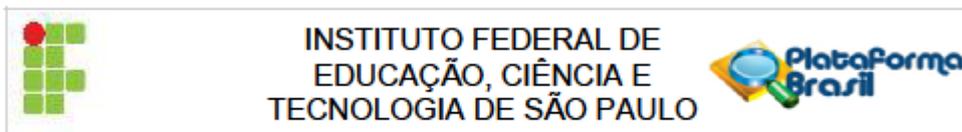
Telefone: (11) 3775-4569

E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a)
dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas
dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a
pesquisa e autorizo meu filho a participar

Responsável pelo participante

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O currículo do berçário: como a organização de tempos, espaços e materiais possibilitam uma aproximação da criança com o conhecimento científico

Pesquisador: FABIANA FRANCA BARBOSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95652618.8.0000.5473

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.942.598

Apresentação do Projeto:

O projeto visa investigar de que forma a organização de tempos, espaços e materiais possibilitam uma aproximação da criança com o conhecimento científico. A amostra será composta por alunos da educação infantil que serão submetidos à intervenções educacionais envolvendo ciências. Serão alterados alguns ambientes da escola estudada (solário, berçário e minhocário), de forma a proporcionar experiências relacionadas à sensações, texturas, formas, tamanhos, temperaturas, óptica, cuidado com a natureza e alimentação saudável, ao longo de dois meses de estudo. A coleta de dados será realizada por meio de registro e filmagem das atividades.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Analisar que maneira espaços, tempos e materiais, enquanto elementos do currículo da educação infantil, podem contribuir para uma aproximação a elementos do conhecimento científico em crianças de berçário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propor intervenções no espaço de uma turma de berçário de modo a potencializar vivências que

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625

Bairro: Canindé

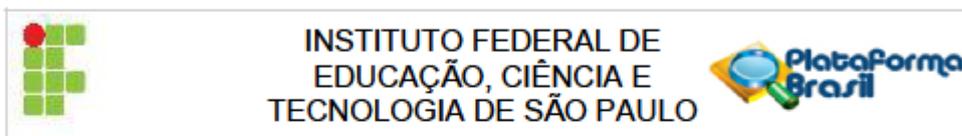
UF: SP

Telefone: (11)3775-4665

Município: SAO PAULO

CEP: 01.109-010

E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.942.598

impliquem

a aproximação das crianças a elementos do conhecimento científico.

- Analisar os resultados das explorações das crianças frente aos espaços e materiais oferecidos
- Verificar as formas de registro possíveis com crianças bem pequenas (1-2 anos).
- Refletir sobre limites e possibilidades da promoção da educação científica em turmas de berçário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

As atividades propostas nessa pesquisa já foram em algum momento vivenciadas pelas crianças, uma vez que faz parte do trabalho pedagógico da Unidade. Dessa forma, os riscos que essa pesquisa poderá trazer aos sujeitos seriam os mesmos existentes na realização de qualquer atividade realizada diariamente na escola. Todos os espaços serão pensados em trazer para as crianças não só a exploração de diferentes elementos mas também a segurança para realizar essas vivências.

Benefícios:

A pesquisa terá relevância no estudo educacional, principalmente no estudo sobre currículo e organização de ensino, o que implicará em um olhar mais específico para a faixa etária estudada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo é original e apresenta grande relevância, pois busca investigar elementos ainda pouco elucidados na educação infantil. Contribuirá para a produção do conhecimento na área de ensino de ciências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram reapresentados adequadamente e as informações acrescidas de acordo com as sugestões do parecerista.

Recomendações:

Sugiro inserir tanto no projeto quanto no Termo de Consentimento que um professor vinculado à escola participante acompanhará todas as atividades do projeto de pesquisa.

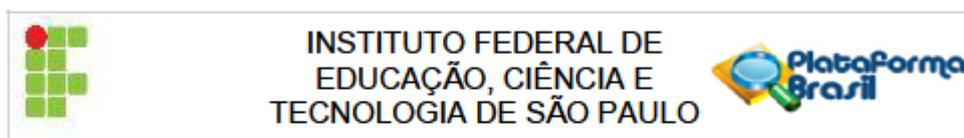
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nao apresenta

Considerações Finais a critério do CEP:

Inserir tanto no projeto quanto no Termo de Consentimento que um professor vinculado à escola

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Canindé CEP: 01.109-010
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4665 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.942.598

participante acompanhará todas as atividades do projeto de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1177734.pdf	19/09/2018 22:54:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PB_enviar.doc	19/09/2018 22:53:54	FABIANA FRANCA BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_PB_enviar.docx	19/09/2018 22:53:24	FABIANA FRANCA BARBOSA	Aceito
Outros	CartadeAutorizacao.pdf	20/07/2018 23:09:11	FABIANA FRANCA BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.PDF	17/07/2018 20:32:32	FABIANA FRANCA BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	16/07/2018 12:43:50	FABIANA FRANCA BARBOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 04 de Outubro de 2018

Assinado por:
Camila Collpy Gonzalez Fernandez
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Canindé CEP: 01.109-010
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4665 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br