

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CÂMPUS MARÍLIA

VIVIANE JAQUELINE PERON FERREIRA

Práticas pedagógicas com crianças bem pequenas na Educação Infantil: análise da sua organização e contribuições para o trabalho docente.

MARÍLIA

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CÂMPUS MARÍLIA

VIVIANE JAQUELINE PERON FERREIRA

Práticas pedagógicas com crianças bem pequenas na Educação Infantil: análise da sua organização e contribuições para o trabalho docente.

Dissertação apresentada ao PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Luciana Aparecida de Araujo.

MARÍLIA

2025

F383p

Ferreira, Viviane Jaqueline Peron

Práticas pedagógicas com crianças bem pequenas na Educação Infantil : análise da sua organização e contribuições para o trabalho docente. / Viviane Jaqueline Peron Ferreira. -- Marília, 2025
241 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Luciana Aparecida de Araujo

1. Educação Infantil. 2. Práticas pedagógicas. 3. Crianças bem pequenas. 4. Cultura Infantil. 5. Projetos de trabalho. I. Título.

VIVIANE JAQUELINE PERON FERREIRA

Práticas pedagógicas com crianças bem pequenas na Educação Infantil: análise da sua organização e contribuições para o trabalho docente.

Dissertação apresentada ao PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Teorias e práticas pedagógicas

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a Dra Luciana Aparecida de Araujo

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências,
Campus de Marília

Prof^a Dra Ana Paula Cordeiro

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências,
Campus de Marília

Prof Dr Cleriston Izidro dos Anjos

Universidade Federal de Alagoas, UFAL

Marília, 27 de fevereiro de 2025.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus pelo seu infinito amor, pelas portas abertas e por me direcionar durante toda a caminhada até aqui, permitindo a concretização deste sonho.

Ao meu pai Waldemar, in memoriam, pelo apoio e ensinamentos desde a infância.

A minha mãe Maria Clarionice por sempre me incentivar a continuar mesmo quando o caminho era difícil me mostrando o quanto sou capaz.

Ao meu esposo Luciano, parceiro fiel nesta caminhada, pelo apoio e incentivo a prosseguir.

Ao meu filho Bernardo, por me compreender e sempre deixar os dias mais leves com sua alegria.

À prof^a Dra Luciana, pela presença iluminada durante toda a minha trajetória até aqui, pela paciência e carinho comigo enquanto pesquisadora e por compartilhar tantos conhecimentos.

A todos os professores da UNESP pelas aprendizagens e contribuições para que eu me tornasse Mestra em Educação.

AGRADECIMENTOS

Este momento marca o encerramento de uma etapa de extrema relevância para a minha trajetória acadêmica, momento que traz à memória tudo que já foi vivido ao longo dos últimos anos. Sou grata a Deus por todas as *portas abertas* para mim, pois sei que antes deste sonho nascer em meu coração, já tinha sido desenhado por Ele que com sua graça e bondade me deu discernimento e sabedoria para caminhar e encerrar este ciclo.

Gratidão a minha família pelo amor, parceria e compreensão. Vocês são a minha rede de apoio me fortalecendo nessa caminhada. Mãe Maria Clarionice, obrigada por cada cartinha e recados deixados para mim com palavras de carinho e incentivo, com certeza foram motivadores e aqueceram meu coração!

Lúcio, meu irmão, minha cunhada Jéssica, meu sobrinho Benjamin, minha cunhada Josiane e meu cunhado Evandro, obrigada pelas risadas, pelos momentos de descontração e pelos diálogos ao longo desta jornada. A vocês todo o meu carinho e gratidão!

Luciano, meu esposo, como sempre disposto a me ajudar em tudo, parceiro e compreensivo, sou muito grata pela sua vida e por fazer parte da minha!

Bernardo, meu filho amado, obrigada por ser a força que eu preciso, pelo sorriso fácil que mostra que a vida pode e deve ser mais leve! Sempre curioso olhando minhas escritas, mexendo nos livros e vendo minhas idas e vindas à universidade! Obrigada por cada gesto de carinho!

Gratidão à amiga de infância Me. Gelci Saffiote Zafani, pelos conselhos, pelo carinho, por me receber em sua casa sempre com tanta alegria a cada ida minha até a UNESP- Marília, sou eternamente grata por tudo. Nossa amizade é uma fortaleza!

Agradeço também minha amiga diretora de escola Jéssica Amanda Previatto, companheira de profissão e de caminhada na vida, gratidão pelas conversas, pelo apoio e pela presença fiel nesses anos. Sua amizade é especial para mim.

Quero deixar registrado um agradecimento a todas as crianças com as quais pude conviver, seja enquanto mãe, docente ou na gestão escolar, vocês foram e são especiais na minha trajetória e com certeza motivaram a presente pesquisa na busca de práticas que as valorizem dentro das escolas.

Minha gratidão aos professores da UNESP por todas as reflexões e vivências possibilitadas pelo PPGE que contribuíram para o meu crescimento acadêmico, intelectual e também humano.

Agradeço à prof^a Dra Ana Paula Cordeiro e ao Prof^o Dr. Cleriston Izidro dos Anjos pela disponibilidade de participação tanto no meu exame de qualificação como na defesa da minha dissertação, sempre com orientações pontuais, reflexivas e fundamentais para o avanço e aprimoramento da pesquisa. Gratidão pelo compartilhamento de tantos conhecimentos!

Um agradecimento especial à prof^a Dra. Luciana Aparecida de Araujo que caminhou comigo na realização deste sonho, orientando os percursos, compartilhando conhecimentos e experiências fundamentais para a pesquisa. Obrigada por ser essa pessoa gentil, iluminada e por me ensinar muito mais do que conteúdos acadêmicos, me fazendo avançar também enquanto pessoa. Agradeço a Deus pela sua vida e pela oportunidade de ter caminhado até aqui sob sua orientação. Serei eternamente grata por tudo!

*“Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura [...]”*

(Fernando Pessoa/ Alberto Caieiro, 2012, p. 112).

FERREIRA, Viviane Jaqueline Peron. *Práticas pedagógicas com crianças bem pequenas na Educação Infantil: análise da sua organização e contribuições para o trabalho docente*. 2025. 241p. Dissertação (Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2025.

RESUMO

Esta dissertação teve como objeto de estudo as práticas pedagógicas docentes voltadas para crianças bem pequenas, sob o viés de sua organização. Delineou-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: De que maneira a literatura evidencia a organização das práticas pedagógicas para crianças bem pequenas? Quais abordagens favorecem seu protagonismo e a valorização de suas múltiplas expressões? A concepção de criança e infância dos docentes é refletida na organização de sua prática pedagógica que pode não valorizar as crianças enquanto ativas e protagonistas nos processos. Visando responder à indagação inicial este estudo apresenta como objetivo geral analisar a organização de práticas pedagógicas docentes presentes nos documentos oficiais e na literatura voltadas para as crianças bem pequenas na Educação Infantil, destacando tendências e abordagens que valorizem seu protagonismo. Como objetivos específicos, buscou identificar elementos sobre a temática “Criança e Infância” e “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil- crianças bem pequenas” na literatura e em documentos oficiais; reunir, sistematizar e analisar o campo dos estudos e pesquisas que discutem a organização de práticas pedagógicas voltadas para crianças bem pequenas na Educação Infantil, considerando como marco temporal o período de 2006 a 2024 e apresentar possibilidades para a organização de práticas docentes voltadas para crianças bem pequenas e algumas situações pedagógicas que valorizem o protagonismo e a cultura infantil. Metodologicamente o estudo foi desenvolvido mediante revisão e pesquisa bibliográfica com levantamento de referenciais teóricos, além de pesquisa de documentos oficiais brasileiros elaborados para a Educação Infantil. Para compor o corpus investigativo foi realizada uma revisão bibliográfica dos resumos de teses e dissertações por meio de um mapeamento na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Oasis. Ibtict). Para a coleta e sistematização das informações foi elaborado um instrumento de pesquisa, sendo sistematizadas a partir de dois eixos que foram analisados de forma descritiva e interpretativa e à luz de alguns aspectos da análise de conteúdo. Como resultados foi possível identificar que atualmente as crianças vêm sendo entendidas como atores sociais ativos e produtoras de cultura, portanto, suas “vozes” não devem ser silenciadas. A organização de práticas pedagógicas envolve uma série de elementos que se articulam e devem versar a prática docente tais como intencionalidade pedagógica; indissociabilidade do cuidar e educar; planejamento dos espaços, tempos e materiais, priorizar interações e a brincadeira, além de atenção para a Proposta Pedagógica das escolas, o Projeto Político Pedagógico, entre outros. As propostas de projetos de trabalho, cantos de atividades diversificadas e situações que valorizem as vozes e as diversas linguagens infantis se mostram favoráveis em uma prática que visa a valorização das crianças bem pequenas enquanto protagonistas e produtoras de cultura. Conclui-se que é essencial que os docentes tenham clareza da concepção de criança e infância que norteia as suas práticas para que possam organizar propostas que valorizem as crianças bem pequenas enquanto ativas, protagonistas e produtoras de cultura, respeitando suas diversas expressões, o que, dentre tantas possibilidades pode ser viabilizado pelo Projeto de Trabalho.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas pedagógicas; Crianças bem pequenas; Cultura Infantil; Projeto de Trabalho.

FERREIRA, Viviane Jaqueline Peron. *Pedagogical practices with very young children in Early Childhood Education: analysis of their organization and contributions to teaching work*. 2025. 241 pages. Dissertation (Graduate Program – Master's Degree in Education) – Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2025.

ABSTRACT

This dissertation focused on the study of teaching pedagogical practices aimed at very young children, with an emphasis on their organization. The research problem was defined through the following question: How does the literature highlight the organization of pedagogical practices for very young children? Which approaches promote their agency and the appreciation of their multiple forms of expression? Teachers' conceptions of childhood are reflected in how they organize their pedagogical practices, which may fail to value children as active and leading participants in learning processes. In order to address this question, the main objective of this study was to analyze the organization of pedagogical practices found in official documents and academic literature related to very young children in Early Childhood Education, emphasizing trends and approaches that value their protagonism. The specific objectives included: identifying elements related to the themes of "Child and Childhood" and "Pedagogical Practices in Early Childhood Education – very young children" in literature and official documents; compiling, systematizing, and analyzing the field of studies and research that discusses the organization of pedagogical practices for very young children in Early Childhood Education, considering the time frame from 2006 to 2024; and presenting possibilities for organizing teaching practices for very young children, including pedagogical situations that value child protagonism and culture. Methodologically, the study was developed through a literature review and bibliographic research based on theoretical frameworks, as well as an analysis of Brazilian official documents related to Early Childhood Education. The research corpus was formed through a literature review of thesis and dissertation abstracts by mapping data from the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (Oasis. Ibict). A research instrument was created to collect and systematize information, which was organized into two axes and analyzed descriptively and interpretatively, using elements of content analysis. As a result, it was found that children are increasingly understood as active social actors and producers of culture, and therefore, their "voices" should not be silenced. The organization of pedagogical practices involves a range of interconnected elements that should guide teaching, such as pedagogical intentionality; the inseparability of care and education; the planning of space, time, and materials; prioritization of interaction and play; and attention to the school's Pedagogical Proposal, Political-Pedagogical Project, among others. Proposals such as work projects, activity corners, and situations that value children's voices and their diverse forms of expression are favorable to practices that aim to recognize very young children as protagonists and cultural producers. It is concluded that it is essential for teachers to have a clear understanding of their concept of childhood in order to organize proposals that value very young children as active agents, protagonists, and culture-makers, respecting their various forms of expression—something that, among many possibilities, can be effectively implemented through Work Projects.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical Practices; Very Young Children; Child Culture; Work Project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- A criança e a infância- diálogos essenciais para a reflexão sobre a prática docente	19
1.1- Da invisibilidade à proeminência: a criança e a infância, diferentes perspectivas.....	20
1.2- A criança e a infância no centro do debate: Os estudos sociais da infância e suas contribuições.....	39
1.3- A criança nos documentos oficiais brasileiros: trilhando caminhos para a garantia dos seus direitos.....	58
1.4- O protagonismo infantil e as diversas linguagens das crianças: uma reflexão necessária.....	67
1.5- Práticas pedagógicas na Educação Infantil-crianças bem pequenas: organização para o adulto ou para a criança?.....	72
 CAPÍTULO 2- Organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas na creche: Ampliando o diálogo a partir das tendências evidenciadas em estudos e pesquisas acadêmicas.....	 90
2.1- Metodologia de pesquisa para a coleta de dados do presente capítulo	91
2.2- EIXO 1: “A organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas: essencialidades a serem contempladas”.....	102
2.2.1- Tendências evidenciadas no Eixo 1.....	108
2.3- EIXO 2: “Subsídios que contribuem para a organização da prática pedagógica para crianças bem pequenas: o PPP, a formação continuada, registros e demais recursos pedagógicos”.....	124
2.3.1- Tendências evidenciadas no Eixo 2.....	131
 CAPÍTULO 3- Práticas pedagógicas: a qualificação de sua organização para a criança sujeito de direitos, ativa e produtora de cultura.....	 142

3.1- Práticas pedagógicas: reflexões a partir dos interesses infantis e a valorização da criança enquanto sujeito de direitos	144
3.1.1- Projetos de trabalho com as crianças bem pequenas, um percurso possível.....	144
3.1.2- Os espaços, tempos e materiais como potencializadores de descobertas para crianças bem pequenas	170
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	197
APÊNDICE A	
Instrumento de pesquisa para mapeamento: “Pesquisas que contribuem para a discussão sobre as práticas pedagógicas para crianças bem pequenas sob o viés de sua organização- Teses e dissertações publicadas de 2006 a 2024- Base de dados Ibicit Oásis”	214

APRESENTAÇÃO

Nesta breve apresentação compartilho um pouco da minha trajetória na área da Educação percorrida nos últimos anos e que me faz perceber a cada dia os encantos presentes no mundo infantil. Cursei Magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), encerrando o curso em 2002. Já em 2003 iniciei minha carreira no magistério tendo a possibilidade de lecionar na Educação Infantil e também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma experiência riquíssima. Nesse percurso realizei graduações e pós graduações e a busca por compreender mais sobre a área educacional foi se fortalecendo.

O ano de 2009 marca o início de uma nova fase em minha carreira onde assumo a função de Professora Coordenadora designada em uma cidade do interior paulista atuando na escola onde já lecionava passando a coordenar a Educação Infantil (1^{as} e 2^{as} Etapas) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1^{os} e 2^{os} anos), um grande desafio que me fez identificar diversos embates postos entre teoria versus prática. Os processos de formação continuada junto aos docentes estiveram muito presentes nesta experiência, sendo possível atuar como coordenadora local e formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. Este período me possibilitou muitas aprendizagens, vivências, trocas de experiências, além de desafios constantes que me impulsionaram para o curso de graduação em Pedagogia, neste momento optando por uma instituição pública, a UNESP, campus de Marília - SP. Ansiava por aprimoramento profissional e aprofundamento teórico.

Em 2019 aceito mais um desafio, deixo a função de Professora Coordenadora e assumo a direção de uma escola de Educação Infantil, etapa creche de 0 a 3 anos em outra cidade do interior paulista, na qual atuo até a presente data.

No curso de graduação em Pedagogia na Unesp-SP foram muitas as discussões e reflexões sobre a Educação Infantil, sendo que optei por fazer aprofundamento nesta área e meu Trabalho de Conclusão de Curso foi voltado para a análise da organização de práticas pedagógicas na creche, sob orientação da prof^a Dra. Luciana Aparecida de Araujo, no qual iniciei a pesquisa com a temática que foi aprofundada no mestrado, visto que me gera inquietações em meu campo de atuação profissional.

Atualmente sou membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC) do qual faço parte desde 2021. Meu lugar de fala neste momento é a de uma profissional da educação pública, pesquisadora e gestora escolar que busca compreender mais sobre as crianças, suas culturas e as diversas formas de expressão infantis o que mobiliza

uma constante reflexão sobre a práxis pedagógica nas creches. Sou um emaranhado de tudo que já vivi e das experiências possibilitadas no campo profissional e acadêmico, finalizo minha apresentação com o belíssimo poema de Cris Pizzimenti (2013) intitulado “Sou feita de retalhos”¹ e que muito me representa:

“Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se
tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem
engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar
pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de
"nós"”(Pizzimenti, 2013).

¹ PIZZIMENTI, Cris. *Sou Feita de Retalhos*. Disponível em: facebook Uma pitada de encanto by Cris Pizzimenti, 2013. Acesso em: 22 out. 2024.

Introdução

Nos últimos anos vem crescendo os debates sobre a criança e a infância, bem como tem ocorrido a publicação de documentos oficiais brasileiros voltados para a Educação Infantil que concebem as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, como pode ser visto nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI)” (Brasil, 2010). Neste contexto, emergem as discussões sobre as práticas pedagógicas voltadas para as crianças bem pequenas da etapa creche, já que nesta fase existem especificidades que devem ser contempladas na organização proposta pelos educadores e sabe-se que toda a ação pedagógica planejada para as crianças bem pequenas está embasada em uma concepção de criança e de infância.

Assim, é essencial a reflexão sobre as formas que os docentes da Educação Infantil, aqui especificamente a etapa creche com crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, tem organizado sua prática pedagógica e em que medida as crianças são protagonistas nas ações das rotinas da creche, visto que é sabido que nem sempre os espaços, tempos e materiais favorecem a participação infantil.

A organização das práticas pedagógicas é uma temática complexa e sua análise envolve diversas dimensões como os espaços, tempos, materiais, planejamento, as rotinas, o Projeto Político Pedagógico escolar, as propostas de situações pedagógicas elaboradas pelos docentes para as crianças bem pequenas, dentre outros elementos.

Desse modo, pesquisar como os estudos e pesquisas vem dialogando sobre a organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas e as possibilidades para tal organização apresentadas pela literatura sob o viés da garantia da participação ativa infantil nos contextos de creche torna-se fundamental.

Assim, delineou-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: De que maneira a literatura evidencia a organização das práticas pedagógicas para crianças bem pequenas? Quais abordagens favorecem seu protagonismo e a valorização de suas múltiplas expressões?

A concepção da creche enquanto uma instituição de caráter assistencialista ainda é muito presente em vários locais do país o que pode explicar práticas que ocorrem especificamente para o cuidar e que não garantem que as crianças participem de propostas nas quais sejam incentivadas a se expressar, pensar e escolher. Todavia, todas as ações que ocorrem dentro das escolas tem caráter educativo e expressam uma concepção de criança e de infância do local,

que pode ser vista inclusive na forma como o espaço está organizado, nos materiais disponibilizados e no modo em que se dão as interações, como afirmado por Horn (2004).

Então, é fulcral o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que busquem analisar e compreender os contextos educativos das creches, junto às crianças bem pequenas, a fim de estabelecer diálogos sobre as concepções de criança, infância, a organização das práticas pedagógicas estabelecidas pelos docentes com atenção para os espaços, tempos, materiais e de que forma as crianças estão tendo os seus direitos respeitados, com possibilidades de se expressar, brincar, interagir, produzindo a sua cultura e aprendendo de forma significativa. Tal reflexão embasa a presente pesquisa que se estabelece com viés social já que pode favorecer o aprimoramento docente e assim contribuir para a qualificação de práticas pedagógicas que valorizem as crianças enquanto potentes que são, podendo também embasar reflexões das equipes gestoras de creches com relação às concepções de criança e infância, bem como a forma como são organizadas as práticas pedagógicas para crianças bem pequenas.

Nessa perspectiva, delineou-se como objetivo geral analisar a organização de práticas pedagógicas docentes presentes nos documentos oficiais e na literatura voltadas para as crianças bem pequenas na Educação Infantil, destacando tendências e abordagens que valorizem seu protagonismo.

Como objetivos específicos, buscou-se identificar elementos sobre a temática “Criança e Infância” e “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil- crianças bem pequenas” na literatura e em documentos oficiais; reunir, sistematizar e analisar o campo dos estudos e pesquisas que discutem a organização da prática pedagógica voltada para crianças bem pequenas na Educação Infantil, tendo como marco temporal o período de 2006 a 2024 e apresentar possibilidades para a organização de práticas docentes voltadas para crianças bem pequenas e algumas situações pedagógicas que valorizem o protagonismo e a cultura infantil. O marco temporal foi estabelecido tendo como base o ano de 2006, já que nesse período foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC) vários documentos voltados para a Educação Infantil que podem, de certa maneira, ter contribuído para a organização da prática pedagógica para crianças bem pequenas.

Com relação ao referencial teórico, para estabelecer a retomada histórica sobre a criança e a infância, bem como refletir sobre a temática a partir dos estudos sociais da infância pautou-se nos seguintes referenciais: Ariès (1986), Del Priore (1996, 1999), Heywood (2004), Kohan (2003), Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), Carneiro (2017), Rosseau (1995), Charlot (1983), Gadotti (1995), Corsaro (2011), Cambi (1999), Azevedo e Sarat (2015), Belloni (2009), Narodowski (1993), Kuhlmann Jr. (1998), Brasil (1990), Jenks (2002), Sarmento (2004, 2005,

2008, 2011, 2013a, 2013b, 2018), Abramowicz e Oliveira (2010, 2013), Postman (1999), Sarmento e Pinto (1997), Abramowicz (2018), Brostolin (2020), Sirota (2001), Prout (2010), Müller e Carvalho (2009), Delgado (2011), Quinteiro (2002), Moruzzi e Tebet (2017), Marchi (2009), Qvortrup (2010, 2011), Sarmento e Tomás (2020), Marchi e Sarmento (2017), Sarmento (2019) e Tebet e Abramowicz (2014).

No tocante aos direitos das crianças e publicações oficiais as discussões foram ampliadas a partir do diálogo com autores como Cordeiro e Penitente (2014), Marchi e Sarmento (2017) e a análise de documentos oficiais brasileiros, como: Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 1995, 2009b); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a); Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998b), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2006a); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006b e c); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006d); Indicadores da qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009a); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (Brasil, 1999, 2010), Brinquedos e Brincadeiras de creches- manual de orientação pedagógica (Brasil, 2012), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Para a discussão dos aspectos relacionados às práticas pedagógicas, a compreensão de quem são as crianças e o papel da Educação Infantil buscou-se apoio, entre outros, em: Franco (2016), Tonetto, Marangon e Monteiro (2020), Sarmento (2007, 2011, 2023b), Bardem (2014), Rosado e Campelo (2011), Oliveira *et al* (2012), Horn (2004), Barbosa (2000), além de documentos oficiais e autores já mencionados anteriormente.

A discussão sobre práticas pedagógicas para crianças bem pequenas, com relação às diversas especificidades identificadas pautou-se nos seguintes referenciais, além de outros: a) Intencionalidade educativa: Barbosa (2009); Angotti (2009) e Gobatto e Barbosa (2015); b) O cuidar x educar: Oliveira- Formosinho (2022) e Kuhlmann Jr (2000); c) Espaços, tempos e materiais para a Educação Infantil: Horn (2004), Faria (2007), André (2021) e São Paulo (2006); d) Direito das crianças e as vozes infantis: Sarmento e Tomás (2020), Oliveira (2018) e Santos, Anjos e Faria (2017); e) Interações: Sarmento (2004), Canavieira (2012) e DCNEI (Brasil, 2010); f) Brincadeiras: DCNEI (Brasil, 2010), Campos e Ramos (2022), Borba (2005),

Corsaro (2009) e Sarmiento (2004); g) Processos formativos e reflexão sobre a prática: Cardoso, Araujo e Giroto (2021), Anjos, Araujo e Sarmiento (2023), Christov (2012), Ferreira (2014) e Sarmiento (2013b); h) Projeto Político Pedagógico: Sarmiento (2013b), Domingues (2014) e Pereira (2024); Registros e documentação Pedagógica: Bartholomeu (2016) e Anjos, Araujo e Santos (2023); i) Planejamento, projetos de trabalho e situações pedagógicas que valorizem as expressões infantis: Araujo (2022), Barbosa e Horn (2001, 2008), Fernandes (2023), Ostetto (2000), Redin (2014), Picanço (2008), Hernández e Ventura (1998), Penitente, Cruz e Moraes (2018), Borba (2008), Hernández (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Ribeiro (2022), Cacheirinha (2018), Barbosa (2000, 2014), Freyberger (2023), Horn (2004), Oliveira *et al* (2012), Costa *et al* (2014), Klisys (2007) e Oliveira (2013).

Com relação aos procedimentos metodológicos a revisão e pesquisa bibliográfica juntamente com a análise documental foram escolhidas por permitirem um mapeamento aprofundado das diretrizes oficiais e da literatura acadêmica sobre a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Para compor o corpus investigativo também foi realizada uma revisão bibliográfica dos resumos de teses e dissertação por meio de um mapeamento na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Oasis. Ibict), visando o “estado de conhecimento” que a temática se encontra, tendo como recorte temporal o período de 2006 a 2024, a fim de reunir, sistematizar e analisar o campo dos estudos e pesquisas que discutem a organização da prática pedagógica voltada para crianças bem pequenas.

Para a coleta e sistematização das informações advindas da base de dados (Oasis. Ibict), foi elaborado um instrumento de pesquisa intitulado “Pesquisas que contribuem para a discussão sobre as práticas pedagógicas para crianças bem pequenas sob o viés de sua organização- Teses e dissertações publicadas de 2006 a 2024- Base de dados Ibict Oásis” (Apêndice A) composto por título da produção, autor, ano da publicação, tipo de produção, objetivos, resultados e conclusões, Instituto de Ensino Superior e Programa de Pós Graduação.

Os dados e informações do objeto de estudo pesquisado foram classificados considerando as frequências em que foram identificados nas produções acadêmicas selecionadas. Dessa forma, no decorrer das leituras e análises dos resumos foram estabelecidos dois eixos de análise sendo assim denominados: eixo 1: “A organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas: essencialidades a serem contempladas” e o eixo 2 foi intitulado: “Subsídios que contribuem para a organização da prática pedagógica para crianças bem pequenas: o PPP, a formação continuada, registros e demais recursos pedagógicos”.

A análise das informações ocorreu de forma descritiva e interpretativa à luz de alguns aspectos da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977).

A presente dissertação busca articular discussões referentes às concepções de criança, infância, o que dizem os documentos oficiais brasileiros, as tendências evidenciadas nos estudos e pesquisas realizadas de 2006 a 2024 com relação às práticas pedagógicas para crianças bem pequenas, além de refletir sobre possibilidades de práticas que considerem as crianças como protagonistas em suas ações, estando estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “A criança e a infância- diálogos essenciais para a reflexão sobre a prática docente” traz a construção histórica dos conceitos de criança e infância, diferenciando-os, a partir dos estudos sociais da infância com ênfase na perspectiva da Sociologia da Infância, sendo possível a compreensão de toda a trajetória histórica para que contemporaneamente as crianças estejam ganhando visibilidade. O capítulo também apresenta contribuições da literatura e de documentos oficiais brasileiros sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil- crianças bem pequenas evidenciando orientações relevantes que estão presentes em tais documentos. As temáticas debatidas no capítulo 1 são de suma importância para nortear todo o corpus investigativo da presente dissertação.

Já o capítulo 2 denominado “Organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas na creche: ampliando o diálogo a partir das tendências evidenciadas em estudos e pesquisas acadêmicas” apresenta o resultado do mapeamento realizado junto à base de dados Ibiciti Oásis, evidenciando as contribuições dos resumos das teses e dissertações selecionadas para análise na presente pesquisa, viabilizando uma discussão sobre as diversas especificidades das práticas pedagógicas para crianças bem pequenas e aspectos que se articulam para a qualificação das práticas. A partir dos dados mapeados foram elencadas as Instituições de Ensino Superior que mais tem pesquisado a temática, levando em consideração a metodologia utilizada para o mapeamento realizado, informações relevantes para o campo de pesquisa.

O terceiro capítulo, “Práticas pedagógicas: a qualificação de sua organização para a criança sujeito de direitos, ativa e produtora de cultura” traz possibilidades para a organização de práticas docentes para crianças bem pequenas e algumas situações pedagógicas que valorizam o protagonismo e a cultura infantil, não como modelos a serem seguidos, mas como aportes para reflexões sobre os planejamentos e as práticas que são realizadas nos contextos das creches e de que forma as expressões e diversas linguagens infantis estão sendo valorizadas.

Espera-se que com as reflexões depreendidas nesta dissertação as crianças bem pequenas possam ter suas diversas formas de expressão valorizadas nos contextos de creche, bem como seus interesses e que as práticas pedagógicas organizadas pelos docentes não se

caracterizem como instrumentos silenciadores das “vozes” infantis, mas que viabilizem as aprendizagens e descobertas por meio da organização de espaços, tempos, materiais e situações pedagógicas desafiadoras e instigadoras de novas aventuras, tanto para as crianças como para os docentes.

CAPÍTULO 1

A CRIANÇA E A INFÂNCIA – DIÁLOGOS ESSENCIAIS PARA A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.

O presente capítulo tem como objetivo identificar elementos sobre a temática “Criança e Infância” e “Práticas pedagógicas na Educação Infantil-crianças bem pequenas” na literatura e em documentos oficiais. A identificação estabelecida é de suma importância para a análise proposta neste estudo, visto que para que seja emanada qualquer discussão sobre a organização de práticas pedagógicas, objeto da pesquisa, primeiramente é essencial a compreensão dos conceitos construídos historicamente sobre a criança e a infância até a definição epistemológica de categoria social que versa as discussões apresentadas.

Para esse fim, buscou-se junto à literatura autores e documentos oficiais brasileiros que tratam acerca da temática, apresentando alguns aspectos relevantes historicamente sobre a construção da concepção de criança e infância, sua diferenciação, enfatizando a perspectiva da Sociologia da Infância (SI) que viabiliza a compreensão da infância como um período de desenvolvimento e de construção social. Associada a tais definições e perspectiva, apresentar-se-á também conceitos embasados na literatura e em documentos brasileiros sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil-crianças bem pequenas, para que posteriormente seja tecida uma análise sobre sua organização e contribuição para a prática docente junto às crianças bem pequenas².

Metodologicamente, o capítulo está pautado na revisão e pesquisa bibliográfica, assim como na pesquisa documental que possibilitam discussões com relação ao objeto de estudo ampliando sua análise.

Lima e Mioto (2007) dialogam sobre a importância da pesquisa bibliográfica na fundamentação teórica do objeto de estudo contribuindo com elementos para uma futura análise de dados, sendo “[...] um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (Lima; Mioto, 2007, p. 43).

² O termo crianças bem pequenas será utilizado nesta dissertação estando referenciado na nomenclatura presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 que conceitua como crianças bem pequenas aquelas com idade de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (Brasil, 2017). Ressalta-se que para a análise de estudos vinculados ao presente objeto de pesquisa optou-se pela presente nomenclatura e pela separação da faixa etária da pesquisa na Educação Infantil creche aqui tendo foco apenas nas crianças bem pequenas em virtude do grande número de trabalhos que contemplam crianças de 0 a 3 anos. No entanto, no cotidiano da Educação Infantil tal nomenclatura não deve restringir o trabalho nem segmentar ainda mais as crianças em faixas etárias impedindo suas interações.

Moreira e Calefe (2006, p.74) abordam a pesquisa documental dizendo que esta se assemelha “[...] à pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre ambas está na natureza das fontes. A fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não”.

A seguir serão explanados conceitos relacionados à criança e à infância que permitem a compreensão da trajetória histórica que permeou a eminência de nomenclaturas e concepções utilizadas na contemporaneidade.

1.1 - Da invisibilidade à proeminência: a criança e a infância, diferentes perspectivas.

*No aeroporto o menino perguntou:
 - E se o avião tropical num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 -E se o avião tropical num passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
 Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
 E ficou sendo.*

(Manoel de Barros,1999)³.

Para a proposição de discussões e reflexões inerentes aos diversos aspectos relacionados à criança e à infância se faz necessária a compreensão de como tais conceitos foram sendo constituídos ao longo da história. É evidente que atualmente emergem inúmeros debates na área acadêmica nos quais a criança é o centro das pesquisas e estudos, incluindo legislações específicas que garantam os seus direitos, no entanto, existe uma trajetória histórica que permeia as concepções tanto de criança como de infância presentes na literatura atual e que estão ligadas aos contextos históricos aos quais se remetem sendo pertinentes para análise, visto que nem sempre a criança teve a mesma visibilidade na história da humanidade.

Para esta retomada histórica, partiu-se dos estudos de Ariès (1986), que em sua obra “História Social da Criança e da Família” se dedicou sobre a temática da criança e a infância no contexto europeu evidenciando como eram vistas desde o período medieval até a modernidade. É válido ressaltar que, na presente pesquisa não buscou-se a identificação da gênese sobre a criança e a infância, e nem se pretende afirmar que tais conceitos eram inexistentes fora do período proposto por Ariès. A obra mencionada busca apresentar, com base

³ BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser Criança*, Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

nos registros da época, aspectos que revelam como os conceitos de criança e infância se constituíram em tal contexto, o que pode contribuir para as compreensões inerentes da pesquisa aqui apresentada.

Embora seus estudos apresentem alguns pontos de controvérsia, como a análise a partir do contexto europeu medieval, francês, burguês, não condizente, por exemplo, com a realidade brasileira, não se pode negar a relevância que a obra de Ariès (1986) apresenta com importantes reflexões sobre a historiografia da concepção de infância, sendo um marco sobre outras formas de concebê-la. Partindo da arte medieval e de outros recursos da época como diários, manuais, cartas, dentre outros, evidenciou como a criança e a infância eram compreendidas. Ressalta-se que o período medieval o qual corresponde parte das pesquisas de Ariès não se deu da mesma forma em território brasileiro, pois antes de sua colonização o país era habitado pelos povos originários que possuíam sua cultura específica e peculiar inclusive relacionada às crianças. No entanto, com o processo de colonização, a influência europeia com suas concepções de criança e infância embasadas no modelo europeu também chegaram até o Brasil por meio das práticas da Companhia de Jesus (Del Priore, 1996).

Assim, a “[...] historiografia internacional pode servir como inspiração, mas não como bússola” (Del Priore, 1999, p. 11), já que a realidade brasileira tem suas especificidades que precisam ser consideradas nesse contexto histórico, marcado pelo processo civilizador, escravismo, separação entre pais e filhos, violência e sofrimento, desigualdade de distribuição de riquezas e falta de escolarização da maioria das crianças brasileiras (Del Priore, 1999).

Para Ariès (1986) a velha sociedade tradicional não tinha uma boa visão da criança, e menos ainda do adolescente, “[...] a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem [...]” (Ariès, 1986, p. 10).

Conforme o autor, no período medieval a criança era ignorada em suas especificidades, não existia um sentimento de infância, no entanto, isso não significa que elas eram negligenciadas, sofriam abandono e desprezo. Esse sentimento pela criança não seria o mesmo que afeição “[...] corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia” (Ariès, 1986, p. 156).

Para Heywood (2004, p. 27), seria indevido fazer uma simples polarização entre civilizações que apresentaram ou não uma consciência sobre infância, visto que, “Seguindo o pensamento de David Archard, poderia-se dizer que o mundo medieval provavelmente teve algum conceito de infância, mas suas concepções sobre ela eram muito diferentes das nossas”.

Os autores da idade medieval tinham preferência pela escrita sobre a idade adulta, com ênfase nos homens e não na infância e adolescência. O autor também ressalta que as fontes medievais não apresentavam precisão com relação à classificação pelas idades, tendo ambiguidade da linguagem, onde a palavra “criança” muitas vezes sofria um desvio de significado sendo compreendida com sinônimo de servidão ou dependência, sendo então aplicada a adultos ou jovens. Dessa forma, “[...] a infância (assim como a adolescência) durante a Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa, e, por vezes, desdenhada” (Heywood, 2004, p. 29).

Outro aspecto pontuado por Ariés é o fato da alta mortalidade infantil no período medieval, o que não gerava tanta comoção nem apego, pois logo uma criança seria substituída por outra. Era como se as crianças vivessem no anonimato, em um estado de dependência, aqueles que não falam, terminando esse estado a infância era superada, uma transição rápida que logo caía no esquecimento, não sendo expressa a divisão da vida em fases. As crianças, logo que possível, misturavam-se aos adultos participando de suas diversas atividades cotidianas sem distinção (Ariès, 1986).

Conforme Cambi (1999, p. 176), o papel social da criança era mínimo na Idade Média e não ocorria um investimento forte afetivo com elas devido ao alto índice de mortalidade infantil, no entanto, nas esferas psicológicas e físicas eram normalmente representadas como “[...] “pequenos homens”, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social. Até os seus brinquedos são os mesmos dos adultos e só na Época Moderna é que se irá delineando uma separação” (Cambi, 1999, p. 176).

Ariés (1986) em seus estudos afirma que aproximadamente até o século XII a infância não era representada pela arte da idade medieval, por desconhecimento ou por não buscarem tal representação, provavelmente por não existir espaço para ela. As imagens revelavam homens em miniatura, não condizentes com características infantis, inclusive retratados com vestimentas de adultos. “Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas” (Ariès, 1986, p. 51). Aproximadamente no século XIII, são evidenciadas as representações de crianças que se aproximavam do sentimento moderno como o anjo, o menino Jesus e a criança nua. O século XVI é marcado pelos retratos de crianças mortas (sentimentos) e posteriormente, no século XVII a representação da criança sozinha, indicando uma mudança inclusive nos trajes presentes nas obras analisadas, nesse período ocorre um aumento de retratos de crianças sozinhas e a criança passa a estar no centro dos retratos da composição familiar.

Heywood (2004) debate essa afirmação de Ariès argumentando que a não representação fiel infantil das obras da época poderia estar ligada a diversos fatores, exemplificando que a seriedade de uma criança representada em escultura de madeira da época “Virgem e criança em esplendor” poderia simbolizar a sabedoria divina. Pontua ainda que, os artistas da época medieval, retratando adultos, almejavam a transmissão do status e posição de suas obras mais do que necessariamente a aparência de cada um.

Afirma que não é unânime a ideia de que a mudança para representações mais realistas das crianças nas obras a partir o século XII esteja ligada à “descoberta da infância” artisticamente. “Alguns historiadores afirmam, de forma contundente, que isso representou mais uma redescoberta e imitação dos modelos gregos e romanos por parte dos artistas do Renascimento do que um novo interesse nas crianças a seu redor” (Heywood, 2004, p. 25).

Conforme Ariès (1986), a criança não ficava muito tempo com sua família, pois logo que superava seus desafios iniciais passava a morar em outra casa na qual iria aprender um ofício, vivendo junto com outros adultos. Para ele a infância começou a ser descoberta no século XIII sendo possível notar sua evolução nos séculos XV e XVI por meio da arte e iconografia. Porém, a partir do final do século XVI e durante o século XVII os sinais dessa existência ficaram mais significativos mediante mudanças sociais e influências religiosas.

O autor ressalta que a partir do século XVII foram ocorrendo transformações na sociedade que influenciaram gradualmente na constituição do sentimento de infância pelas famílias afirmando que a infância é contemporânea. As crianças começam a ser tratadas como seres em desenvolvimento que, portanto, têm necessidades de cuidado, educação e de proteção. Ocorre o aumento da preocupação com a saúde das crianças e mudanças nas relações entre pais e filhos. A infância começa a ser vista como um período de inocência e aprendizagens.

Então, emana o primeiro sentimento superficial nomeado por ele de “paparicação” onde se evidencia uma criança engraçada, ingênua, que distraía os adultos, como um animalzinho, quando superava os seus desafios iniciais dessa fase, era comum passar a morar em outra casa não ficando com sua família. Ressalta-se que nessa época eram altas as taxas tanto de natalidade quanto de mortalidade, o que não gerava apego às crianças. O sentimento de “paparicação” foi seguido posteriormente pela “exasperação” que repudiava tais mimos às crianças e pautava-se na moralização (Ariès, 1986).

Esse segundo sentimento “[...] ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (Ariès, 1986, p. 163). Tais moralistas tinham interesse pelos aspectos psicológicos e morais das crianças, eram

contrários à ideia de criança para entretenimento de adultos, visto que as consideravam frágeis, criaturas divinas que precisavam ser preservadas e disciplinadas, tal sentimento também foi passado para o âmbito familiar e influenciou a educação ao longo dos séculos (Ariès, 1986).

Para Kohan (2003, p. 91) com a emergência desses sentimentos com relação à infância “[...] a educação passa a ser, como de certa forma queria Platão, uma questão de Estado. Não se pode deixar a educação das crianças nas mãos do acaso ou da vida privada das famílias”.

Além dos dois sentimentos expostos anteriormente, no século XVIII é evidenciado um elemento novo na família, emerge a preocupação relacionada às questões de higiene e também de saúde física da criança, ou seja, a criança passava a assumir outra posição na família, a central (Ariès, 1986).

Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 06) afirmam que no decorrer da história a infância pagou um preço alto por tal centralidade na sociedade como “[...] a incapacidade plena (social e, mais tarde, também jurídica) e, no melhor dos casos, converter-se em objeto de proteção-repressão”.

Dentre as várias mudanças sociais que impactaram a forma como a infância e a criança eram concebidas, como a transformação do sentimento de família (valorização da vida privada e intimidade do lar), a escolarização tem um papel importante nos marcos da construção do sentimento de infância, focada na vigilância e na correção das crianças com o intuito de garantir sua pureza e educação, sendo possível evidenciar como a escola e o colégio da época medieval, que eram destinados a um grupo de clérigos com idades diversas, buscando formação religiosa, tornaram-se no início da modernidade uma forma de isolamento das crianças durante a sua formação intelectual e moral, sendo possível o adestramento das mesmas devido à disciplina autoritária, viabilizando a separação das crianças dos adultos (Ariès, 1986). “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso [...]” (Ariès, 1986, p. 277).

Ao longo dos anos foi sendo observada a mudança ocorrida na escola e que sinalizava novas formas de concepção sobre a infância, antes ocorria uma formação para a vida, sem preocupação com as idades, em ambientes não propícios, posteriormente, no colégio moderno, além do ensino que se pautava na vigilância, na disciplina, inicia-se a preocupação da adaptação do ensino conforme o nível do aluno (a criação das classes). “Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância” (Ariès, 1986, p. 170).

A mistura das idades passou a ser repugnada, a separação de classes sinalizava “[...] uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou da juventude existiam várias categorias” (Ariès, 1986, p. 173).

Nota-se que, conforme as mudanças sociais a criança vai saindo do anonimato e ganhando preocupação da sociedade, incluindo a sua família, que outrora não demonstrava tal sentimento latente, mesmo que as bases para essas mudanças tenham suas raízes em cunho religioso, moral e de controle dos futuros homens. Mediante tais mudanças enfatiza-se estudos de ordem da psicologia infantil a fim de encontrar formas de garantir sua instrução, “Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (Ariès, 1986, p. 163).

O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral. Nessa mesma época, no século XV e sobretudo no XVI, o colégio modificou e ampliou seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares [...]. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade [...] (Ariès, 1986, p. 163).

Conforme Carneiro (2017), nos séculos XVI e XVII ocorreu o aumento do número de colégios pelo continente, fato impulsionado pela propagação da literatura clássica e desejo pela aprendizagem das letras. Assim, os colégios foram organizando-se, porém mantendo como método o escolástico.

Dessa forma, as crianças foram sendo separadas dos adultos, a escola foi assumindo o papel de instrução, com caráter moral, disciplinar, ocorrendo um prolongamento da infância por quase todo o período escolar. Conforme o autor, “A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto” (Ariès, 1986, p. 231).

De acordo com Heywood (2004), dialogando sobre as contribuições do período moderno sobre a forma como a criança e a infância eram vistas, alguns historiadores analisam o âmbito cultural para justificar o novo interesse social na criança, enquanto outros se embasam nas mudanças econômicas ocorridas sob o argumento de que entre os séculos XV e XVIII a Europa Ocidental vivenciou a emergência do capitalismo.

Para o autor, no século XVIII, pensadores se aproximaram das noções contemporâneas de infância, afirmando inclusive “[...] que as crianças são importantes em si, em vez de serem simplesmente adultos imperfeitos”, aponta a importância do pensador John Locke, o qual o pensamento influenciou atitudes relacionadas à infância da época, apresentando a imagem da

criança como *tábula rasa*, onde a educação poderia favorecer a humanidade, mas que segundo o autor não escapa a uma concepção negativa da infância, já que o adulto precisa ajudar a criança a raciocinar. Assim, destaca Jean-Jacques Rousseau na reconstrução da infância se opondo a tradição do pecado original das crianças, valorizando sua inocência (Heywood, 2004, p. 37).

Rousseau afirma que “Não conhecemos a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos”, os mais sábios procuram na criança o homem, não pensando em quem ela é antes de se tornar homem (Rousseau, 1995, p. 06).

O filósofo argumenta a importância de permitir que a criança seja criança antes de ser adulto dizendo que: “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas” (Rousseau, 1995, p. 75).

Evidências da particularidade infantil e de que as crianças são diferentes dos adultos estão presentes no pensamento de Rousseau, que diz: “A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas [...]” (Rousseau, 1995, p. 75).

Conforme Keywood (2004), no final do século XVIII e início do século XIX surge a visão romântica de infância, que de acordo com o historiador David Grylls enfatiza a sabedoria, a sensibilidade estética e a consciência com mais profundidade de verdades morais das crianças. As concepções de Rousseau e românticas da criança foram representadas pelos escritores e artistas. Pintores ingleses como sir Joshua Reynolds e Thomas Gainsborough, no fim do século XVIII deixam de representar a criança aristocrática indicando riquezas e futuro status no lugar da imaturidade infantil e passam então a representar a separação entre os mundos dos adultos e crianças, incluindo o contraste entre a experiência do adulto e a inocência infantil. Poetas românticos, como Vitor Hugo também contribuíram com a propagação da inocência infantil. A obra de William Wordsworth intitulada “*Ode. Intimations of Imortality from recollections of childhood* (Ode: Prenúncios de imortalidade em recordações da infância, 1807)” teve uma influência forte nas ideias de infância do século XIX da mesma forma que Freud atualmente (Keywood, 2004, p. 41).

Todavia, essa visão romântica de criança não era predominante, pois a tradição de que as crianças tinham o pecado original era presente e tal ênfase na inocência infantil não tinha grande significância para a vida da maioria dos jovens, que seguiam a adentrar precocemente o mundo dos adultos. Essas novas ideias eram mais presentes na classe média onde se desenvolvia

interesse pela domesticidade e educação. “Elas também serviram como antídoto poderoso contra as agruras e o estresse das revoluções francesa e industrial” (Heywood, 2004, p. 42).

Keywood (2004) aponta que no final do século XIX e início do século XX ocorreram mudanças significativas que alteraram a forma de ver a criança. Com base no pensamento de Zelizer, menciona que a criança sem valor econômico surgiu na América, visão adotada pelas classes médias, porém as famílias da classe trabalhadora permaneciam na dependência do salário de seus filhos para a sua subsistência, então os reformadores norte-americanos endossaram a ideia da infância como algo sagrado e que ter lucro a partir do trabalho de uma criança era um desrespeito a essa sacralização, o que gerou aumento no valor sentimental pelas crianças. Legislações sobre o trabalho infantil e o estabelecimento da educação compulsória buscavam minimizar essa diferença frente à criança entre as classes sociais.

O autor afirma também que no final do século XIX há interesse pelo aumento do período da infância e adolescência, o que pode ser explicado, em parte, pela segregação dos jovens dos adultos que ocorria naquele momento em especial pelas escolas com a organização por idades, além da ansiedade instaurada sobre o futuro. Para ele a consciência do progresso era presente no século XIX, porém diversas pessoas estavam confusas devido às mudanças provocadas pela civilização industrial que as rodeava. O temor de superação entre as potências mais antigas da Europa por suas rivais, a preocupação da elite francesa com o declínio da sua taxa de natalidade, problema também enfrentado pelos alemães em 1890, insegurança dos ingleses sobre suas realizações industriais e militares, entre outros, permeavam a infância e juventude da época (Keywood, 2004).

Charlot (1983) apresenta reflexões sobre a relação entre adultos e crianças pontuando a importância do aspecto econômico que se estabeleceu. A criança é vista pelo adulto como um ser que é não-produtivo economicamente, o que a coloca como inferior ao adulto, ressaltando que a falta de rentabilidade da criança não tem o mesmo impacto em todas as classes sociais, já que para as classes que dependem exclusivamente do fruto do seu trabalho se constitui como fator negativo e que até faz com que a criança seja desvalorizada perante os adultos. Já para as classes que exploram o capital, o crescimento da criança se torna uma capitalização, onde investe-se na educação das crianças para que possam desenvolver a personalidade, aprendendo, adquirindo diversos diplomas a fim de que sua produtividade futura possa ser aumentada, beneficiando o capital da família.

Versando sobre os impactos do capitalismo e o ensino Gadotti (1995) afirma que a burguesia notou que era necessário que a massa trabalhadora tivesse instrução mínima, portanto, a educação teve seu enfoque voltado para formar o cidadão que fosse disciplinado.

“O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão da importância que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação” (Gadotti, 2003, p. 90).

Dentre as mudanças sociais que ocorrem ao longo dos anos Corsaro (2011) ressalta a diferença no tamanho nas famílias, que no último século foi impactada pela baixa natalidade, o que consequentemente influenciou na convivência entre os membros familiares, visto que ocorreu a diminuição do número de irmãos, o que gerou mais dependência dos pais. No entanto, a demanda de trabalho dos pais aumentou, inclusive para as mães que trabalhavam fora do lar, o que contribuiu para o crescimento da institucionalização das crianças. Assim, aumentou-se o número de crianças que ingressam na creche pouco tempo depois de nascerem.

As crianças afetam e são afetadas pelas mudanças sociais, assim as alterações ocorridas nas famílias também influenciaram a infância e as crianças, como mais divórcios, aumento de famílias monoparentais, mistas, filhos gerados fora do matrimônio. A contribuição das mulheres na força do trabalho, o aumento das famílias lideradas por mães, também impactou na realização de trabalhos domésticos por parte das crianças (Corsaro, 2011).

Conforme Azevedo e Sarat (2015) as mudanças sociais que ocorreram ao longo dos anos, que influenciaram diversos campos como médico, normativo e da religião sinalizaram a apreensão de elementos que implicaram em mudanças nas experiências entre pais e filhos, adultos e crianças, o que gerou novas necessidades educacionais, tendo o processo de institucionalização da infância como estratégia a fim de civilizar as pessoas. Então, emergem outros espaços em que seja possível conviver e aprender fora do seio familiar, incluindo escolas e instituições voltadas para as crianças, atuando pela instrução, configurando-se como projetos com finalidade civilizadora, objetivando que os indivíduos aprendam novos conhecimentos, que no entanto, muitas vezes é marcado pelos interesses dos grupos sociais os quais são representados pela instituição, sendo impactados por descontinuidades e situações tensas e conflituosas. Para as autoras, as instituições assumem a responsabilidade da consolidação da civilização das pessoas no decorrer da Idade Média se estendendo à Modernidade.

Cambi (1999, p. 199) afirma que:

[...] a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade).

Conforme Cambi (1999) a família e a escola são redefinidas e reorganizadas na Modernidade tornando-se mais centrais nas experiências de formação dos indivíduos e na reprodução da sociedade, incluindo a cultura, a ideologia e a profissão. Ambas vão ganhando papéis mais definidos e incisivos com viés educativo com funções não só vinculadas ao cuidar, ao desenvolvimento da pessoa com relação à idade evolutiva, ou em instruções formais, mas também incluindo a formação tanto pessoal como social simultaneamente.

Para o autor “As duas instituições chegam a cobrir todo o arco da infância- adolescência, como “locais” destinados à formação das jovens gerações, segundo um modelo socialmente aprovado e definido” (Cambi, 1999, p. 203-204).

De acordo com Cambi (1999) a sociedade moderna atribuiu à escola e a família papéis centrais, mas estendeu sua ação a outros âmbitos como o trabalho ou do tempo livre, dessa forma realizando “[...] um projeto cada vez mais explícito, cada vez mais vasto, cada vez mais ambicioso de controle e conformação de toda a sociedade e colocando depois nas mãos do Estado o projeto de pedagogização da sociedade civil” (Cambi, 1999, p. 207).

Azevedo e Sarat (2015) também citam a influência da constituição dos Estados, os quais passaram a deter a responsabilidade sobre o ensino formal, tal dever se expandiu no fim do século XIX entrando no século XX associado ao projeto civilizador brasileiro. Nesse cenário que exigia novas organizações por parte da sociedade, emerge o ensino obrigatório. Na segunda metade do século XX inicia-se o processo da ampliação de escolas, incluindo instituições para a Educação Infantil, a obrigatoriedade da escola para todas as crianças vai sendo enfatizada. Tal processo continua em andamento no século XXI. “O processo de institucionalização da infância foi sendo permeado por relações sociais de interdependência envolvendo adultos e crianças em diferentes momentos históricos” (Azevedo; Sarat, 2015, p. 30).

Belloni (2009), dialogando sobre a infância na modernidade capitalista, ressalta que a divisão do trabalho, a separação de adultos e crianças, as práticas e a organização de instituições especializadas como creches, escolas, hospitais, entre outros contribuíram para a existência da infância que hoje é concebida. O progresso do capitalismo (industrialização e trabalho assalariado) trouxe mudanças no papel da família para que pudesse ser adaptada à sociedade industrial, ao mesmo tempo ocorre a evolução pelas esferas sociais sobre a infância, mesmo que singelamente. Ainda há uma tendência que considera a criança na perspectiva de como deveriam ser, não buscando a compreensão de como são realmente, não valorizando suas particularidades e nem as considerando como sujeitos de sua história.

Para Heywood (2004, p. 45),

[...] a mudança de longo prazo rumo a uma sociedade urbana pluralista favoreceu o surgimento gradual de uma versão prolongada de infância e adolescência. As classes médias, seja na Itália do século XII ou na Inglaterra da Revolução Industrial, aceitaram a necessidade de uma educação ampla e determinada segregação dos jovens em relação ao mundo dos adultos. Por outro lado, influências culturais como o Cristianismo e o Iluminismo geraram séries de debates que assumiram uma forma cíclica, em vez de linear.

Conforme Narodowski (1993, p. 19) “A infância parece ter gerado um amplo leque de discursos que a contextualizam axiologicamente, a perfilam eticamente, a explicam cientificamente, a predizem de acordo com seus princípios”.

Dialogando sobre a historicidade da criança e a infância Kuhlmann Jr. (1998) aponta a necessidade de não definir unicamente de forma linear a construção histórica sobre a criança e a infância, é preciso refletir para além de uma única fragmentação no momento da história, inclusive para se evitar equívocos de interpretação da realidade brasileira.

O autor reforça também que a maioria das fontes sobre a criança são produzidas por adultos e não pelas crianças, que acabam não escrevendo sobre sua própria história, ou seja, se constitui uma história sobre elas (Kuhlmann Jr., 1998).

Corroborando com essa afirmação, Jenks (2002, p. 187) também menciona que a criança é pensada a partir da perspectiva dos adultos, “[...] a criança não é imaginada senão em relação a uma concepção do adulto, mas também é impossível criar uma noção precisa de adultez e da sociedade adulta sem primeiro tomar em consideração a criança”.

Belloni (2009) reforça que as crianças normalmente são pensadas a partir de metas e proposições desejadas, citando por exemplo “A Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente” ou pensadas a partir de problemas que precisam ser superados com relação a elas (trabalho infantil, maus tratos e violência). Todavia, nesse contexto estão as crianças reais, históricas.

Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 31) “É preciso considerar a infância como uma condição da criança”. Assim, as experiências vividas pelas crianças, conforme cada lugar histórico, geográfico e social vão além de uma simples representação do adulto sobre a infância. Então, é necessário que sejam consideradas as diversas variáveis envolvidas em cada contexto histórico e social no qual se pretende discutir sobre a criança e a infância, “É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 31).

Por isso é importante analisar as contribuições trazidas por Ariès (1986) sem perder de vista as nuances brasileiras da infância que são marcadas por processos de colonização,

desigualdade na distribuição de rendas, dominação, crianças escravas, afrodescendentes, indígenas. Conforme Del Priore (1996) aqui no Brasil, a companhia de Jesus também difundiu as suas representações ideológicas de criança disseminadas pela igreja católica, a criança mística e a que imita Jesus. Crianças indígenas são tomadas como alvo para serem civilizadas pelos jesuítas, pela sua graça e vulnerabilidade, pautados em um modelo de criança europeia, da criança-Jesus, onde a educação se torna um instrumento para isso, tidas como “[...] ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se”, o pensamento dos jesuítas era de que as almas dos indígenas precisavam de adestramento para só depois poderem receber a palavra de Deus (Del Priore, 1996, p. 12).

“O sentimento de valorização da criança enquanto um ser cheio de graça e vulnerabilidade corrente na Europa, não estava ausente do coração dos jesuítas que viam nos pequenos indígenas “um inocente... mui elegante e formoso” (Del Priore, 1996, p. 13).

A fala dos jesuítas sobre educação e disciplina era pautada na psicologia fundamentada no moralismo e na religião, assim os castigos e ameaças para com as crianças realizados em prol da disciplina também foram reproduzidos no Brasil colônia, com educadores vigilantes das crianças (Del Priore, 1996).

Segundo Del Priore (1996, p. 15) “A infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação”, os jesuítas visavam que as crianças indígenas renunciassem sua cultura, visto que alguns valores e práticas ainda estavam sendo construídos por elas. Todavia, “Na colônia, o que a Companhia percebia muito lentamente, é que o papel branco tinha caracteres impressos bem antes do desembarque da primeira missão capitaneada por Manuel de Nóbrega” (Del Priore, 1996, p. 24), ou seja, as crianças não seriam uma folha em branco em que simplesmente um adulto pudesse se aproximar e escrever conforme suas intenções. Nesta breve explanação, percebe-se como alguns aspectos da cultura europeia apresentados por Ariès (1986) também se difundiram no Brasil colônia.

Na busca de compreensões sobre a criança e a infância Kuhlmann Jr. (1998, p. 16) diz que “Nos dicionários da língua portuguesa, *infância* é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade”. Para o autor “Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 16). Tal incapacidade se referiria ao período nomeado de primeira infância, que poderia se estender até 7 anos, quando chegaria a idade da razão (Kuhlmann Jr., 1998).

Já conforme Jenks (2002), desde os diálogos de Sócrates e no decorrer da história teóricos moralistas, de questões sociais e políticas tentam elaborar uma percepção da criança

em conformidade com as percepções que o adulto considera adequadas conforme os seus contextos sociais e sua perspectiva para o futuro.

Para Jenks (2002) em muitas perspectivas de disciplina e interesses a criança é concebida como um vir a ser, a *tábula rasa*, aquela que recebe modelagem, que está em preparação, crescimento, que é imatura, inexistente e, portanto, ainda inadequado. Assim, a criança é sempre posta como alguém que ainda será, um ser que seja desejável e compatível com o mundo adulto que é almejado, mas que também é inexplicado.

Afirma também que “[...] a criança nos é simultaneamente familiar e estranha, que ela habita o nosso mundo e contudo parece responder a um outro mundo, que ela vem de nós e contudo parece apresentar uma ordem do ser sistematicamente diferente” (Jenks, 2002, p. 186).

Corroborando com esse pensamento Charlot (1983, p. 108) pontua que “[...] se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e suas repulsas”.

No entanto, tal projeção, que nada mais é que aquilo que os adultos e a própria sociedade pensam de si não fica apenas no imaginário, sendo que aos poucos tal representação tende a se tornar realidade, inclusive dirigindo exigências de adultos e sociedade para com a criança (Charlot, 1983).

Sarmento (2011) afirma que embora as crianças apresentem diferenças entre si como idade, classe social, gênero, etnia, com diferentes e desiguais oportunidades e condições de vida, com diversas práticas sociais a elas dirigidas e suas ações, existem elementos que são comuns às crianças, sendo:

[...] a peculiar situação de vulnerabilidade e dependência social, econômica e jurídica dos seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais; o conjunto de concepções socialmente produzidas que, sendo heteróclitas e contraditórias, têm o poder de referenciar distintivamente o que é ser “criança” (Sarmento, 2011, p. 584).

Tais elementos pontuados por Sarmento (2011) não são considerados estáticos, sofrendo transformações no decorrer dos tempos, assim como dos espaços geográficos e sociais, porém constituem condições próprias, conforme cada espaço e tempo específico, para a “existência” da criança. “A história marca indelevelmente a geração da infância” (Sarmento, 2011, p. 584).

“Na cultura europeia contemporânea, a criança surge como uma categoria formal e como estatuto social corporizado em programas de assistência, programas de vigilância e esquemas de educação e avaliação” (Jenks, 2002, p. 189). A criança é “[...] vista como uma construção social de um contexto histórico particular [...] aquilo que determina a diferença e o

reconhecimento da criança no mundo cotidiano é a sua identidade enquanto estatuto social” (Jenks, 2002, p. 189).

O estatuto mantém seus limites devido à solidificação de convenções e falas provenientes da família, profissionais, escolas e demais instituições criadas para conceber a criança uniformemente e fortalecem tais fronteiras com seus discursos em torno da criança e seu estatuto social (pautado em interesses que sustentam o seu funcionamento). A importância analítica das crianças acaba sendo escondida pela tendência de rotinização e naturalização da infância, seja no senso comum ou na teoria, assim sua essencialidade e estranheza como fenômeno social ficam ofuscadas. Tal naturalização se estendeu para as ciências sociais, como na psicologia, que em parte entende a criança a partir de seu desenvolvimento (biológico e cognitivo) e na sociologia (causalidade estrutural) buscando a compreensão de como as crianças adquirem certos repertórios culturais, permeadas pela unilateralidade de teorias de socialização. Tais procedimentos não explicam teoricamente a criança, visto que cooperam na negligência da infância com relação a sua experiência social (Jenks, 2002). Assim, em muitos âmbitos a “[...] a infância é vista como uma fase, um processo estruturado de se tornar ser, mas raramente como um curso de ação ou prática social coerente” (Jenks, 2002, p. 193).

Conforme Abramowicz e Oliveira (2013, p. 296) “A invenção da infância está atrelada ao desenvolvimento dos discursos e da verdade na disputa pelo conhecimento” algumas vertentes da Filosofia, Pedagogia, Sociologia e Psicologia levaram à consideração da infância como categoria singular e universal, gerando um modelo que seria ideal de criança, não considerando as variáveis existentes entre elas. “Essas teorias tornaram-se referência no pensamento educacional, na formatação da criança enquanto um ser sociável, educável, cidadã e produtiva, ou seja, a criança civilizada enquanto um ‘vir-a-ser’ adulto” (Abramowicz; Oliveira, 2013, p. 296).

Com relação à Sociologia, os sociólogos passaram a estudar as influências da socialização com relação às crianças, mais especificamente a sociologia da educação que estava embasada na teoria durkheimiana, pautada na “[...] imposição dos valores adultos sobre a criança levando estas a permanecerem em silêncio, ‘mudas’, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto” (Abramowicz; Oliveira, 2013, p. 296).

Para Durkheim (2011, p. 53-54), “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”. Jenks (2002, p.193) ressalta ainda que “[...] qualquer entendimento da criança é reflexo de um modelo desejado, mas inexplorado, de ordem social”. Perante a realidade consensual a criança é avaliada com relação a sua capacidade e suas especificidades são ignoradas, essa forma de visão da teoria da

socialização, com despotenciação das crianças, leva a “[...] uma presença ausente” (Jenks, 2002, p. 194), ou seja, a criança está na sociedade, mas não está “pronta”.

Conforme Belloni (2009), o pensamento iluminista deixou como herança na modernidade a visão de que o mundo pode ser dividido em natureza e cultura (mutuamente excludentes), tendo como primazia a razão, o que é refletido tanto nas ciências como nas normas da sociedade.

Para Charlot (1983, p. 116), “Qualquer que seja a concepção filosófica e pedagógica, a infância aparece como o período humano, por excelência, da disponibilidade, da plasticidade, isto é, como a idade em que o homem é eminentemente educável e corruptível”. Com relação às questões pedagógicas, o autor apresenta a Pedagogia Tradicional e a Nova, ambas elaboradas a partir da educabilidade e da corruptibilidade. No entanto, a primeira afirma que a natureza da criança é corrompida, ou seja, imbuída do pecado original sendo que a educação, vigilante e disciplinadora, é a responsável por retirar a selvageria enraizada. Já a Pedagogia Nova considera que a criança tem inocência original e busca formas de protegê-la, afirmando a dignidade da infância e que as crianças merecem proteção. O autor afirma que a natureza infantil pode ser corrompida, mas não é por natureza. Desse modo as duas pedagogias tem pensamentos que se divergem sobre a corrupção infantil, pois na primeira ela é original e na segunda seria social.

Já com relação aos estudos sociológicos, no final do século XX, esses trazem críticas partindo de questionamentos das dicotomias e oposições trazidas pela modernidade e também com relação aos “conceitos clássicos da socialização”. Então, a infância é apresentada como categoria, sendo objeto de estudo com relevância, as crianças passam a ser consideradas como atores com importância significativa nas interações da sociedade (Belloni, 2009).

Sarmiento (2004, p. 13) endossa que no fim do século XX alguns fatores foram radicalizados e potencializados como “[...] a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância [...]”. A institucionalização da infância foi pautada em tais fatores, sendo que entre as instâncias públicas de socialização, a escola foi essencialmente importante, com a expansão das escolas públicas, que corroborou para a construção social da infância.

Para o autor, a mudança no papel familiar com aumento da preocupação dos cuidados e desenvolvimento da criança juntamente com a ampliação dos estudos relacionados à criança, com o estabelecimento de padrões de normalidade sobre elas regulados pelos saberes periciais que determinaram o que está ou não dentro da normalidade também ganham força. Surgem novas disciplinas a fim de compreender o campo social que envolve as crianças, estabelecendo-

se entre as dicotomias e antagonismos como por exemplo entre o construtivismo e o comportamentalismo. A modernidade também impulsionou o estabelecimento de procedimentos que configuram a administração simbólica da infância com normas e prescrições, que podem ou não estar formalizadas, mas que impactam a vida das crianças regulando inclusive as suas ações. Tais normas ditam lugares em que as crianças podem estar, alimentação permitida, bem como o momento de sua participação na vida coletiva, inclusive determinando seu papel de aluno ligado às atividades escolares como um ofício (Sarmiento, 2004). Desse modo:

[...] a escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controlo infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolvem-se exponencialmente, e a administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS) configuradoras de uma infância global, no plano normativo (Sarmiento, 2004, p. 13-14).

Com relação a esse esforço para a normalização e homogeneização de uma infância global Sarmiento (2004) apresenta a crítica pontuando que ela não considera, e acaba potencializando as desigualdades sociais, de gênero, etnia, de local de nascimento e moradia e a faixa etária de cada criança, pois existem “[...] várias infâncias dentro da infância global e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (Sarmiento, 2004, p. 14).

Sobre a ampliação dos estudos com relação à criança, “A partir da segunda metade do século XX, as novas correntes das ciências sociais, interacionistas e construcionistas, vêm contribuir para uma visão mais completa da complexidade da realidade social” (Belloni, 2009, p. 123). As contribuições dessas correntes possibilitam avanços para além da dicotomia envolvendo a natureza e a cultura, introduzindo inclusive a linguagem como indispensável para a compreensão do sentido das ações humanas (Belloni, 2009).

Emergem questionamentos com relação ao modelo de socialização pautado na passividade da criança, ocorrendo então o fortalecimento da Sociologia da Infância que traz a possibilidade de um modelo interativo onde a criança é vista “[...] como ator social que age, se socializa, experimenta, negocia e cria culturas e que, portanto sua infância é variável” (Abramowicz; Oliveira, 2013, p. 297).

O início do século XXI traz a exigência de um paradigma diferente já que ocorre a consideração da infância como categoria das ciências humanas apta para o estudo das realidades

tanto de crianças como de adolescentes nas mais diversas situações, tal paradigma precisa incluir as diversas situações, que são complexas, desse grupo (Belloni, 2009).

Para tanto pode usufruir de contribuições atuais das ciências humanas como:

[...] a “volta ao autor” na sociologia [...] bem como as teorias baseadas nas ideias de rede, interdisciplinaridade, interculturalidade, que permitem avançar no sentido de superar as velhas dicotomias do mundo moderno e ver as crianças como os seres complexos plenos que sempre foram (mas que as ciências humanas ignoravam) e como atores sociais que ganham importância social enquanto cidadãos com direitos e consumidores incontornáveis (Belloni, 2009, p. 125).

Versando sobre a reinstitucionalização da infância na segunda modernidade⁴, Sarmiento (2004, p. 15) pontua que as rupturas que ocorreram nesse momento contribuíram para a “[...] instabilização de algumas ideias fundadoras do espírito da modernidade: a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais, a ideia do trabalho como base social”. Para o autor tais mudanças implicaram no estatuto social da infância e na pluralidade das condições em que vivem as crianças, ocorrendo redefinições inclusive dos “[...] procedimentos de administração simbólica da infância. Há, deste modo, um processo de reinstitucionalização, isto é, o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora”.

Para o autor, na reinstitucionalização da infância destaca-se sua emergência, ou visibilidade, no campo econômico, seja pela participação por meio do trabalho infantil em determinados países ou pela entrada das crianças no marketing (moda e publicidade), além do consumismo com produtos específicos infantis. Já com relação à escola, outrora instrumento de coesão da sociedade agora está imersa em trocas e disputas culturais. “A multiplicidade contemporânea não se faz sem a disputa das instâncias que procuram estabilizar princípios de justificação educacional” (Sarmiento, 2004, p.16).

Nessa disputa educacional, ganha espaço no mercado as instituições educacionais pautadas nos princípios do autoritarismo, na seletividade e na segregação e que acabam influenciando as políticas educacionais. Entretanto, afloram-se ideias pautadas na centralidade da criança, da participação educativa e no caráter educacional voltado para a cidadania para a

⁴ A segunda modernidade, conforme Sarmiento (2004, p.14) é caracterizada, por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escola universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos E.U.A como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc.

instituição “[...] das escolas como mundos de vidas das crianças” (Sarmiento, 2004, p. 16). Porém, a escola continua sendo palco de disputas político-pedagógicas, com conceitos pluralizados, onde a instituição tem que lutar para dar sentido a sua atividade educacional a fim de que sua prática não seja enviesada pelo princípio do autoritarismo (Sarmiento, 2004).

Com relação à família, ocorrem mudanças em suas configurações com aumento da monoparentalidade, a maternidade precoce (incluindo o Brasil entre outros), reestruturação de famílias, famílias sem filhos, crianças com funções domésticas em seus lares. A família precisa ser pensada como instituição social e que, portanto, está imersa em contextos e situações sociais. É válido ressaltar a ocorrência de “trocas de papéis geracionais” onde os adultos passam a ocupar mais os espaços domésticos por diversos motivos, dentre eles o desemprego e as crianças ficam parte do dia em outros espaços onde ocupam e regulam o tempo (atividades diversas de cunho não escolar como curso de informática). Essa mudança, que ainda é progressiva vai ao encontro do aumento da “[...] ocupação das crianças em instituições controladas pelos adultos, sem tempo para procurar descobrir os seus limites, nem espaço para conhecer o sabor da liberdade” (Sarmiento, 2004, p. 17).

Nesse ínterim, conforme Sarmiento (2004) se sobressaem a produção de produtos voltados para a infância, incluindo desde a mídia televisiva, jogos, personagens, até espaços pensados previamente para o público infantil, acompanhados por produtos para consumo (seja moda, alimentos, materiais escolares, entre outros) que movimentam a economia, que favorece a globalização da infância, sugerindo que em nível nacional há uma infância em que as crianças têm as mesmas preferências.

Entretanto, é preciso considerar que ocorre “[...] a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto de essas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares” (Sarmiento, 2004, p. 18).

Delineando um percurso histórico breve da possível “invenção da infância” e das concepções com relação à criança estabelecidas ao longo dos anos, que não se esgota nos apontamentos aqui expostos, está presente o pensamento de autores como Postman (1999), que apresenta a crise social da infância mediante os problemas da contemporaneidade, inclusive com a tese do possível desaparecimento da infância, visto que a criança volta a aproximar-se do adulto, pontuando por exemplo, o uso da televisão por elas visto que tal prática permite que as mesmas descubram “segredos” que pertenciam somente a adultos, “[...] nunca, desde a Idade Média, as crianças souberam tanto sobre a vida adulta como agora” (Postman, 1999, p. 111). Para ele, a mídia televisiva apresenta crianças imitando adultos, seja em posturas ou em

vestimentas, e até na linguagem, ou seja, as atividades adultas se aproximaram das crianças, por isso, segundo o autor vem ocorrendo o desaparecimento da infância.

Já para Sarmiento (2004), o que vem acontecendo é uma crise sobre os conceitos tradicionais da sociedade, incluindo a ideia conservadora que ainda se tem de infância, e que hoje está imersa nos desafios da contemporaneidade. Assim,

[...] consideramos que a segunda modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias (Sarmiento, 2004, p. 19).

Conforme Carneiro (2017), é inegável que a cultura contemporânea esteja imersa na diversidade de mídias, inclusive com o surgimento do cinema e da televisão, que mudaram a forma como a sociedade industrial viu o mundo. Outra revolução estética e de comunicação foi o desenvolvimento da internet e sua intensa propagação entre os anos de 1990 e 2000. Todavia, conforme a autora “Tais desenvolvimentos devem ser compreendidos como parte da complexa relação humana com o desenvolvimento tecnológico” (Carneiro, 2017, p. 61).

Ainda sobre a radicalização na segunda modernidade, Sarmiento (2004) reforça as dicotomias da sociedade que circulam, dentre outras, entre a criança desejada (aquela que sinaliza o futuro, amada, que retrata a esperança) e a criança da rejeição (abandonada, que perturba o cotidiano adulto); a criança que recebe proteção e aquela que sofre violência, porém, marcadas pelas diferenças, são todas crianças, sendo “[...] irredutível ao mundo dos adultos a sua identidade” (Sarmiento, 2004, p. 20).

Com relação à identidade da infância, Sarmiento (2004), reforça a força do estatuto perante os direitos sociais, pois juridicamente a criança não tem autonomia para decisões necessitando de proteção, sendo que quem tem o poder parental exerce responsabilidade social sobre ela. São constituintes dessa identidade fatores sociais como a pobreza, a exigência de frequência à escola, a falta de rendimentos pela maioria delas. O sistema econômico também contribui para a construção dessa identidade, pois é frequente a destinação de produtos para esse público. “A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças construírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (Sarmiento, 2004, p. 20).

Dessa forma, para que se estabeleça um diálogo sobre as crianças e a infância é necessária a compreensão das diversas vertentes que se entrelaçam na trajetória histórica da humanidade e que corroboram para as concepções hoje predominantes. Conforme Sarmiento

(2004, p. 11) “[...] a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”.

Todas as nuances expostas até aqui influenciaram e/ou influenciam de alguma forma para a concepção de criança e infância da atualidade. Retomar o percurso histórico é fulcral para o entendimento de como a humanidade considerou a criança e a infância ao longo dos séculos.

A seguir serão apresentadas reflexões a partir da emergência do novo paradigma para os estudos sociais da infância, as formas de compreensão da criança e da infância na contemporaneidade.

1.2 - A criança e a infância no centro do debate: Os estudos sociais da infância e suas contribuições.

Os debates e reflexões acerca da criança e da infância vêm ganhando força nos últimos anos, ampliam-se o número de estudos e pesquisas focados nessa temática o que contribui para a compreensão das diversas perspectivas emergentes na área. Sarmiento (2009, p.16) afirma que “Os Estudos da Criança constituem, com efeito, um campo interdisciplinar de investigação em pleno desenvolvimento em todo o mundo”.

Conforme Sarmiento e Pinto (1997), as crianças sempre existiram e nos século XVII e XVIII destaca-se a existência da infância enquanto construção social, com representações sociais, crenças, com estruturação de dispositivos para socialização e controle, instituindo-a como categoria social.

Para eles, “A decidida entrada das crianças e da infância na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade não pode deixar de ser senão a expressão da relevância social da infância neste final do século” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 01). A atualidade tem cingido novas situações e condições relacionadas às crianças. Os autores ressaltam que a infância passou a ter mais notoriedade em decorrência da diminuição das crianças na sociedade devido à baixa taxa de natalidade, juntamente com o aumento da expectativa de vida nos países ocidentais. “Dir-se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 02).

Além desse fator, os autores pontuam que embora tenha ocorrido em 1989 a aprovação das Convenções dos Direitos das Crianças pelas Nações Unidas com a consagração de direitos

fundamentais e específicos para elas, não ocorreu melhoria nas condições de vida de muitas crianças, intensificando-se a pobreza nesse grupo, sendo vítimas de conflitos, vítimas de doenças, prostituição infantil, trabalho infantil, crianças morando na rua, entre outras situações (Sarmiento; Pinto, 1997).

Sarmiento e Pinto (1997) endossam o caráter paradoxal da visão da infância na contemporaneidade, já que nos discursos e estudos sobre as crianças emergem divergências provenientes da complexidade própria da infância e da diversidade em que elas vivem, por exemplo a denúncia dos problemas da ordem do trabalho infantil que sem uma modificação social, econômica e cultural pode culminar em problemas ainda maiores para as crianças e suas famílias (diminuição de renda, trabalho domiciliar pela criança), não bastando apenas denunciá-lo.

Conforme os autores,

[...] no discurso público, seja ele o da linguagem corrente, ou o dos sistemas periciais, a natureza paradoxal da infância reflete-se também na controvérsia e no debate sobre diferentes perspectivas, imagens e concepções de infância. Esta controvérsia, no domínio da investigação, não está apenas associada à "normal" disputa entre paradigmas, entre disciplinas ou entre correntes teóricas e metodológicas. Ela é inerente à própria construção do objecto, isto é, ao que se entende por infância (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 03).

Abramowicz (2018, p. 373), corrobora para a compreensão sobre a criança e a infância dizendo que a criança “[...] é um corpo que emerge a partir de relações de forças”, sendo necessário identificar quais forças estavam postas em determinada época e que consequentemente produziram a criança de tal forma. Menciona as diversas forças que fazem com que se determine a forma de representação da criança, como, por exemplo, de ordem econômica, social, estética, de caráter sanitário, educacional, literário, entre tantas outras que impactam o saber produzido e as crianças passam a ser o centro de interesse de áreas como pedagogia, pediatria, moda, literatura, etc. Para a autora, a partir do século XVIII a criança é vista, “[...] como uma forma destituída de sentido, sem essência, vazia, apesar de lotada de forças. Algo mudou na história para que a criança emergisse de uma certa forma [...] uma forma não tem uma origem, mas tem uma emergência e, se as forças mudam, a forma muda”, por isso a criança está em constante mudança (Abramowicz, 2018, p. 373-374).

Nesse sentido, Jenks (2002, p. 214) afirma que “[...] as diferentes imagens e representações da criança são fruto dos diferentes mundos sociais teóricos que habitamos” (Jenks, 2002, p. 214).

Assim, durante a trajetória histórica a criança foi recebendo inúmeras características como aquela que precisava de cuidados e proteção porque era pura, dócil e com fragilidade, até

aquela que era uma ameaça, perigosa, sem civilidade, desprovida de muita humanidade (Abramowicz, 2018).

Para Sarmento (2005), a infância é construída no decorrer da história, em processos que não são rápidos e que lhe instituíram um estatuto social que fundamentou bases tanto ideológicas, quanto normativas e de referências do seu lugar social. Esse percurso não se deu sem tensão e contradições e não está esgotado, passando por constantes atualizações na prática social, nas interações tanto entre crianças como destas com adultos.

Conforme Abramowicz (2018, p. 375), a criança é contemporânea, estando em uma fratura do tempo, “[...] ela está no entre: o igual e o diferente, naquilo que continua e se diferencia, na fratura”.

A criança tem dois presentes em seu olhar sendo, “[...] um, o presente em criança que não fazemos parte, e outro presente que todos fazemos parte, pois em todas as sociedades há uma estrutura social denominada infância, na qual habitam diferentes gerações de crianças” (Abramowicz, 2018, p. 375).

No entanto, por muito tempo a criança e a infância não estiveram no centro dos estudos das ciências sociais, até mesmo a sociologia não as investigava em si mesmas, mas sempre vinculada a outros grupos, como a criança enquanto aluno, ou a criança como filho dentro do contexto familiar (Brostolin, 2020).

Corsaro (2011), também enfatiza que por muitos anos as crianças não foram o foco dos estudos da Sociologia devido às concepções de infância e também de socialização predominantes associadas à visão de subordinada aos adultos estabelecida pela sociedade, onde as crianças foram colocadas à margem da estrutura social.

Para Brostolin (2020), essa ausência de estudos relacionados à criança e à infância no campo da Sociologia está vinculada a sua posição de subalterno ao mundo do adulto, um pequeno homem, alguém que ainda não é, que não está completo, portanto, tem imperfeição. Os campos da ciência como a medicina e a psicologia desenvolveram estudos nessa área, porém sem muito diálogo com a Sociologia, nem com a História e Antropologia. Até mesmo a Pedagogia se dedicou na busca de ações pedagógicas para que a criança se adequasse aos padrões estabelecidos pela sociedade moderna, sendo inserida em creches e outras instituições nas quais as crianças não tinham visibilidade, não eram consideradas como atores sociais, tão pouco eram valorizadas enquanto seres que têm e produzem cultura (Brostolin, 2020).

Conforme Corsaro (2011, p. 19), “Grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho sobre socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade”, muitos com ênfase na socialização inicialmente em

âmbito familiar, sendo a criança vista como um ser que precisa ser modelado por fontes externas para só depois estar apto para ser um membro da sociedade.

Assim, “[...] a maior parte das teorias sociais, devido à sua ênfase num mundo adulto tomado por garantido, falham estrondosamente na constituição da criança enquanto ontologia independente. As bases da diferença entre as crianças e os adultos não são reveladas [...]” (Jenks, 2002, p. 194).

Porém, a apresentação de novas ideias desafiam as teorias tradicionais voltadas para as crianças e a infância, tendo como exemplo, a relevância pelos sociólogos dos grupos sociais minoritários (também subordinados, como por exemplo as mulheres) o que contribuiu para o olhar para a infância e para a situação das crianças (Corsaro, 2011).

Colaborando para tal análise, Corsaro (2011), versa sobre dois modelos de processo de socialização sendo o determinista e o construtivista. No primeiro, a criança é tida como passiva, iniciante, que tem potencial para manter a sociedade, mas que, por ser uma ameaça, precisa receber controle através de treinamento para se tornar um membro com competência na sociedade. Esse modelo tem duas abordagens auxiliares, sendo o modelo funcionalista e reprodutivista.

O modelo funcionalista pautava-se no estabelecimento da “[...] ordem e o equilíbrio na sociedade e destacava a importância de formar e preparar crianças para se enquadrarem e contribuírem com essa ordem”, tendo como porta voz Talcott Parson que dizia que “[...] a criança é uma ameaça à sociedade; ela deve ser apropriada e moldada para se amoldar” (Corsaro, 2011, p. 20).

Os modelos reprodutivistas focavam “[...] conflitos e desigualdades sociais e argumentavam que algumas crianças têm acesso diferenciado a certos tipos de treinamento e outros recursos sociais” (Corsaro, 2011, p. 20). Conforme o autor tanto a teoria funcionalista como a reprodutivista podem ser criticadas por:

[...] sua preocupação excessiva nos resultados da socialização, pela subestimação das capacidades ativas e inovadoras de todos os membros da sociedade e por sua negligência em relação à natureza histórica e contingente da ação social e da reprodução. Em suma, esses modelos abstratos simplificam processos altamente complexos e, no processo, ignoram a importância das crianças e da infância na sociedade (Corsaro, 2011, p. 21).

Conforme Corsaro (2011, p. 40), no modelo construtivista a criança passa a ser vista como ativa, inclusive construindo seu mundo e lugar social. Para o autor, o construtivismo, “Representado pela teoria cognitiva do desenvolvimento de Piaget e pela abordagem

sociocultural de Vygotsky [...] destaca o papel ativo da criança em seu desenvolvimento e sua eventual participação no mundo adulto” (Corsaro, 2011, p. 40).

No entanto, para Corsaro (2011, p. 40) apesar de considerarem a criança como agente ativo o que forneceu à Sociologia novas formas de ver a criança, existe um predomínio de atenção ao desenvolvimento individual da criança, uma preocupação com os resultados “[...] e falharam na consideração da complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças”.

O foco da sociologia, inclusive a da educação, esteve voltado para a efetivação do desenvolvimento desse indivíduo esperado pela sociedade, embasado na visão durkheimiana, tendo como dispositivos os espaços institucionais, dentre eles a escola (Sirota, 2011).

Dessa forma, as teorias sociológicas que são pautadas nos estudos da infância precisam se desvencilhar da concepção individualista em que o desenvolvimento social da criança ocorre exclusivamente pela internalização de conhecimentos e habilidades dos adultos, isoladamente (Corsaro, 2011).

Versado por esses desafios e por novas perspectivas que foram impactando a Sociologia, Prout (2010), afirma que a Sociologia Moderna ficou vinculada a desorganização da vida social, que conseqüentemente estava refletida na infância contemporânea marcada por diversas dicotomias da idade moderna como natureza e cultura, estrutura e ação, local e global, ser e devir. Evidenciou-se então que “[...] a nítida separação das coisas que a modernidade buscou com tanto afinco já não era adequada para a tarefa de compreender a vida social contemporânea” e nesse contexto foi construído um lugar para a infância, que antes não tinha muito espaço na teoria social moderna (Prout, 2010, p. 733).

Surge então a Sociologia da Infância com duas missões: “[...] criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (Prout, 2010, p. 733). O autor dialoga sobre os recursos teóricos utilizados na construção desse campo:

Em sua forma contemporânea, ela surgiu nos anos 1980-1990. Três principais recursos teóricos foram empregados em sua construção. Primeiro, apoiou-se na Sociologia interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos 1960. Esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Segundo, nos anos 1990, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento (um tanto quanto surpreendente) da sociologia estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. Finalmente, nos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso (Prout, 2010, p. 731).

Conforme Sarmiento (2009, p. 18), “No quadro dos novos estudos sociais da criança, a Sociologia da Infância tem tido um papel de charneira ou de interlocutor interdisciplinar privilegiado”.

Müller e Carvalho (2009) afirmam que na sociologia tradicional as crianças foram silenciadas já que estava relacionada aos trabalhos tradicionais de socialização, onde eram consideradas a partir de instituições e não das próprias crianças e que a sociologia da infância vem romper com as limitações relacionadas aos estudos da infância.

Abramowicz e Oliveira (2010) apontam que a Sociologia da infância problematiza a compreensão da criança das abordagens biológica e psicológica, não aceitando uma uniformidade na concepção de infância, pois mesmo que se considere fatores homogêneos (grupo com características próximas) é fundamental a consideração de fatores heterogêneos da infância, como gênero, classe social, etnia, dentre outros que não são iguais a todas as crianças, já que as variáveis estruturais dos espaços as diferenciam.

Conforme Sirota (2001, p. 09-10) se opondo à concepção de infância pautada na passividade da criança em que sua socialização é regulada por instituições, que emergem e se estabelecem os primeiros subsídios da sociologia da infância. Ocorre um movimento na Sociologia, com criticidade para os conceitos de socialização e os princípios fundamentalistas onde “[...] a redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto”, em que a criança passa a ser considerada como ator.

Um aspecto importante é que a Sociologia da infância não se estabeleceu de forma totalmente independente teoricamente, sendo “[...] uma disciplina científica, filiada à sociologia, que objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (Sarmiento, 2013a, p. 20).

Analisando brevemente algumas produções sociológicas nota-se que nos Estados Unidos (1920), na França (1932) e no Brasil (1947) os sociólogos descrevem as crianças, infância e suas culturas (Abramowicz; Oliveira, 2010).

No contexto brasileiro, Delgado (2011) menciona dois estudos considerados como pioneiros e de importância para as ciências sociais, sendo o do sociólogo Florestan Fernandes em 1940, intitulado “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro” e o segundo de José de Souza Martins focado nas “crianças sem infância”.

Conforme Delgado (2011), Florestan Fernandes se destacou na sociologia do Brasil, pois na sua obra pautada no folclore brasileiro, a criança é reconhecida como um agente ativo

no processo de socialização. Já o trabalho de José de Souza Martins destaca as vozes das crianças em processo migratório, pontuando que elas eram privadas da infância.

Abramowicz (2018) pontua que além da obra de Florestan havia sincronicamente a de Virginia Leone Bicudo (1945), sendo que esta não ganhou tanta visibilidade como a dele. Florestan traz uma inflexão sociológica focada na cultura, sendo o folclore um dos temas de sua obra, onde identificou as produções das culturas infantis. “As culturas infantis eram as manifestações das crianças entre os grupos de crianças chamadas pelos meninos de “troças” ou “trocinhas” ”(Abramowicz, 2018, p. 378-379).

A obra de Florestan foi relevante para a reflexão sobre uma forma diferenciada de conceber a cultura, impulsionando um novo olhar por parte dos sociólogos para a criança e as pesquisas com elas, que não tinham notoriedade. O autor deixou marcas nos estudos sociológicos brasileiros da infância com “[...] uma representação de criança e de infância atravessada por elementos étnicos, sociais, etários e de gênero” (Abramowicz, 2018, p. 379).

Quinteiro (2002) também enfatiza as contribuições de Florestan Fernandes para a Sociologia, com seus registros sobre as culturas infantis das crianças moradoras de bairros operários de São Paulo e suas brincadeiras nas ruas, fazendo referência da criança enquanto agente de socialização com relevância assim como eram consideradas a família e a igreja.

Para Moruzzi e Tebet (2017, p. 175) “Ao valorar o folclore, incluindo o folclore infantil como cultura, Fernandes (1946), transforma também o campo da sociologia”.

Florestan Fernandes e José de Souza Martins, embora tenham considerado as crianças do nosso país como informantes legítimos em suas investigações foram criticados principalmente por ainda considerá-las como imaturas (Delgado, 2011). Abramowicz (2018) também reforça que Florestan tinha uma preocupação “[...] com as bases e os suportes sociais da cultura e do folclore, já que estava sob a atmosfera durkheimiana em meio a uma sociologia brasileira se constituindo” (Abramowicz, 2018, p. 379).

Todavia, segundo Abramowicz e Oliveira (2010, p. 41):

[...] será a partir da década de 1980 que um campo teórico irá se constituir para “disputar” este saber, que de alguma maneira pertencia à Psicologia e à Medicina que centrava o foco no adulto. A criança e sua infância sairão do interregno que estavam colocadas. A Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. Na França esta sociologia nasce do campo saturado da Sociologia da Educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil a Sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 90, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 41).

Conforme as autoras, a Sociologia da infância foi se fortalecendo mediante questionamentos ao modelo impositivo de socialização em que a criança era vista como passiva, partindo para a apresentação de um modelo em que a criança é ativa, socializando, negociando, agindo e criando culturas. São consideradas como atores sociais que, portanto, atribuem sentido às ações e ao mundo ao seu redor.

É válido ressaltar que são muitas as nuances envolvidas em todas as vertentes de estudos possibilitadas pela Sociologia da Infância, sendo fundamental as contribuições de outras disciplinas de cunho científico para o seu trabalho teórico, abarcando um caráter interdisciplinar (Sarmiento, 2013a).

Nota-se que “A interdisciplinaridade está, em síntese, inscrita no próprio labor teórico da sociologia da infância, que participa igualmente como componente intrínseco do projeto teórico dos Estudos da criança” (Sarmiento, 2013a, p. 22).

Não desconsiderando as diversas possibilidades de distinção entre as correntes e abordagens da Sociologia da Infância, Sarmiento (2008) sinaliza três correntes que considera fundamentais sendo “os estudos estruturais, estudos interpretativos e estudos de intervenção” frisando que tal distinção é pautada “[...] por uma preocupação analítica, mas não se sustenta na suposição da irreducibilidade dos seus termos; com efeito, há trabalhos de fronteira que cruzam dois ou mesmo os três tipos de abordagens [...]” (Sarmiento, 2008, p. 30).

A primeira corrente denominada de estudos estruturais, que não deve ser confundida com “estruturalismo” nem com o “estruturo-funcionalismo” visa “[...] pôr em relevo as condições estruturais em que a infância se situa e em que ocorrem as suas possibilidades de ação” (Sarmiento, 2008, p. 30). Nessa abordagem a infância é concebida como categoria geracional e estrutural, buscando de forma macroestrutural a compreensão da relação da infância com outras categorias geracionais (diacrônica e sincronicamente), levando em consideração indicadores econômicos, sociais, demográficos, bem como essas relações impactam as estruturais sociais, estabelecidas globalmente (Sarmiento, 2008; 2013). “As crianças e as suas práticas sociais concretas não são relevantes nesta abordagem”, tendo como métodos as estatísticas e a análise de documentos (Sarmiento, 2013a, p. 25).

Já nos estudos interpretativos a dimensão estrutural da infância é considerada, sendo enfatizada a construção social juntamente com a importância da criança enquanto ativa nesse processo (Sarmiento, 2013a).

Conforme Sarmiento (2008, p. 31), nessa corrente as crianças são integrantes da categoria social infância construindo “[...] processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a

reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares”, sendo importante o conceito de “reprodução interpretativa” estabelecido por Corsaro (1997), que é a “[...] capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos” (Sarmiento, 2008, p. 31).

Essa abordagem busca analisar a agência das crianças de forma concreta, incluindo sua diversidade. Para a compreensão dessas ações infantis faz-se necessária uma metodologia atenta ao cotidiano, às interações, fenômenos e situações concretas, sendo predominante os estudos etnográficos (Sarmiento, 2008; 2013). Os temas privilegiados são:

[...] a desconstrução do imaginário social sobre a infância, ação social das crianças (agency), as interações intra e intergeracionais, as culturas da infância, as crianças no interior das instituições, as crianças no espaço urbano, as crianças, os media e a TIC; o jogo, o lazer e a cultura lúdica (Sarmiento, 2008, p. 31).

A terceira corrente é a dos estudos de intervenção, na qual a infância é compreendida simultaneamente como “[...] uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social”- grupo que vive condições especiais de exclusão social- é central”, com forte inscrição no paradigma crítico (Sarmiento, 2008, p. 32). Nessa abordagem a emancipação social da infância deve ocorrer por meio da contribuição da Sociologia da Infância, consolidando assim as suas finalidades.

Nessa corrente “A vinculação do trabalho investigativo e analítico é associado a formas de intervenção, seja através de estudos aplicados, seja, de modo indireto, em trabalhos com um sentido programático e com intencionalidade política”, então são realizados “[...] estudos de investigação ação ou de investigação participativa” (Sarmiento, 2008, p. 32). Tem como temas privilegiados “[...] a dominação cultural, a dominação patriarcal e de gênero, os maus-tratos à infância, as políticas públicas para a infância, a infância e os movimentos sociais” (Sarmiento, 2008, p. 32).

Vários autores abordam e discutem elementos das três correntes apresentadas por Sarmiento (2008; 2013), sendo importante reiterar que segundo o autor tais elementos não se findam em si mesmos, mas podem se entrecruzar na busca de análises sobre a criança e a infância. Assim, Sarmiento (2008, p. 22) versando sobre a criança e a infância a partir dos aportes da Sociologia da Infância pontua que:

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição

é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais (Sarmiento, 2008, p. 22).

Corsaro (2011, p. 15) também apresenta a infância como uma categoria, sendo um período que é construído socialmente, portanto, estrutural, “[...] uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade”. Assim, a infância é considerada como uma estrutura que se mantém embora ocorram mudanças de seus membros e sofra influências ao longo da história.

Corroborando com essa afirmação Abramowicz e Oliveira (2013, p. 297-298) vão apresentar a infância “[...] como uma categoria social do tipo geracional que liga às crianças aos seus contextos socioculturais e que é marcada pelas diferenças de gênero, sexualidade, classe social, raça e etnia”. Pensar no conceito de geração fomenta o entendimento da relação que se estabelece entre a infância e os adultos, firmando-se sem hierarquias adultos versus crianças.

A Sociologia da Infância estabelece uma discussão relacionada à crise social da infância e ao novo estatuto para a criança, na esfera jurídica, com a garantia de seus direitos ou na esfera social, questionando sua posição na sociedade e nas relações de poder que são estabelecidas entre gerações (Marchi, 2009).

Para a autora, os novos estudos sociais voltados para a infância possibilitam o questionamento do que estava posto como óbvio e legítimo pelo paradigma tradicional, apresentando um olhar para a capacidade de ação (agency) da criança como atora, superando assim a visão determinista focada em fatores da estrutura ligados à ação na sociedade. Já a infância é questionada enquanto categoria definida apenas por fatores biológicos e passa a ser concebida como uma construção social que varia historicamente, culturalmente e socialmente, além de estar imersa em negociações de âmbitos privados e públicos, das quais participam tanto adultos como crianças, ainda que as últimas em desigualdade de poder (Marchi, 2009).

Para Sarmiento (2008), é legitimado que os adultos tem controle e poder sob as crianças que dependem dessa geração inclusive para a sua subsistência, sendo que essa posição enquanto grupo que, por sua condição etária se torna subalterno, é crucial para a definição que se estabelece de infância. “Existe infância na medida em que historicamente a categoria etária foi construída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade” (Sarmiento, 2008, p. 22).

Sarmiento (2008) afirma a homogeneidade da criança enquanto categoria social relacionando-se com outras categorias geracionais, mas que é sincronicamente heterogênea, visto que transpassada por outras categorias sociais.

Qvortrup (2011, p. 326) vai contribuir para a reflexão sobre a criança e a infância enquanto categoria social e sua relação entre as gerações dizendo que as crianças são atores que precisam de compreensão, demonstrando que “[...] as crianças são sujeitos ativos e, portanto, estão produtivamente envolvidas no tecido social”, sendo assim merecem ser contempladas com uma parcela digna dos recursos sociais. O autor argumenta que as crianças são participantes ativos da construção social e que por isso devem ser valorizadas, além de que sua participação é contínua historicamente. Aponta que o caráter do trabalho infantil foi mudando ao longo dos anos, anteriormente, nas sociedades pré-industriais, as crianças eram consideradas úteis, assumindo várias atividades relacionadas à produção, ou seja, seu trabalho era inerente ao sistema, os pais tinham muitos filhos. Já nas sociedades industriais ocorre uma queda demográfica simultânea à escolarização em massa. “*Como as atividades obrigatórias das crianças mudaram de manual para mental, os pais reduziram o número de crianças*”, nota-se que o trabalho das crianças não foi extinto, visto que elas continuam em atividades, mas o trabalho passou a ser o escolar (Qvortrup, 2011, p. 327).

Todavia, esse trabalho escolar do aluno junto com seus professores é ignorado, não sendo valorizado enquanto uma atividade útil. Entretanto, ele é de extrema importância para qualquer economia em vigência, visto que representa a continuação histórica de desempenho imposto pela economia. Contudo “A ideia de retratar as atividades escolares da criança como trabalho é contrária a nosso imaginário de infância, geralmente identificada como uma etapa de vida protegida” (Qvortrup, 2011, p. 328).

O autor ressalta que nós enquanto atores sociais da atualidade exigimos das crianças os trabalhos escolares em substituição aos manuais, visto que “[...] nossa sociedade e nossos negócios necessitam da linguagem escrita, da alfabetização numérica e da perspicácia na linguagem da informática” (Qvortrup, 2011, p. 329). Mediante essa importante participação infantil na sociedade é preciso que seja revista a posição das crianças no contrato geracional, ou seja, compreender que elas são parte do sistema para a garantia do bem estar social, inclusive no futuro. Algumas ideias a esse respeito são importantes: “[...] qualquer economia dominante precisa do trabalho infantil imanente ao sistema; gerações posteriores sempre fornecem provimento financeiro àquelas que lhes antecedem” (Qvortrup, 2011, p. 329).

Ressalta ainda que, nesse contexto o Estado tem um papel importante devendo garantir a prosperidade da economia e do povo, o que transpassa o contrato geracional contemporâneo.

Frisa-se que o trabalho infantil não foi extinto, mas apresenta-se como trabalho escolar, vinculado ao Estado; “[...] não são mais as crianças biológicas que, pessoalmente, fornecem e cuidam dos pais idosos; é a geração posterior que provê as aposentadorias de todos os idosos-casais com ou sem filhos-por meio do chamado sistema de contribuição previdenciária” (Qvortrup, 2011, p. 329).

Jenks (2002, p. 214) reforça que “[...] a criança é intencionalmente construída de forma a apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, acção, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares” ou seja, emergem diferentes crianças conforme as teorias de cada período e cada modelo de vida social, “[...] a constituição da criança é um problema fundamental das formulações sociológicas da vida colectiva” (Jenks, 2002, p. 195).

Contribuindo para as reflexões realizadas até o momento sobre o papel da criança, pontuando que se estabelece uma mudança quando se concebe a criança não como mero objeto ou resultado de ações dos adultos, mas como ator, Marchi (2009, p. 235) diz que: “[...] o esforço é o de revelar que, nos “papéis” de “filho” e “aluno”, a criança não é mero receptáculo de socialização numa ordem social adulta”.

Conforme Sarmiento (2011), as crianças são atores ativos e nesse movimento de ação modificam os ambientes em que estão, reconfigurando lugares institucionais dos quais fazem parte, pois suas formas de ser e agir causam alterações das práticas em âmbito familiar, escolar, entre outros. Essas transformações impactam a sociedade. No entanto, é válido ressaltar que nos grupos sociais dominantes (adultos e crianças), são produzidas concepções sobre o que é ser criança, gerando o estatuto em conformidade com cada momento histórico vivido.

Dialogando sobre o que a sociedade espera da criança e sobre o “ofício de criança”, Sarmiento (2011, p. 586) afirma que

[...] é o papel social da criança como aprendente da escola pública que leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar que potencializa, por extensão, a definição mais generalizada dos comportamentos esperados das crianças no conjunto do seu desempenho como indivíduo, sujeito autônomo e membro da sociedade.

Para o autor, o estatuto da criança sofre alterações conforme às mudanças da contemporaneidade o que é refletido na reconfiguração do “ofício da criança”, sejam elas mudanças relacionadas à escolaridade, à composição familiar, ao crescimento do conhecimento sobre a criança ou da administração simbólica da infância, o que reflete os paradoxos da sociedade em constante transformação. Com relação à escola, esta assume o papel de transmissão do conhecimento previamente definido vinculado aos objetivos de políticas

públicas para as crianças que são preparadas para a vida social. O ofício do aluno é se deixar formatar se apropriando do que lhe é ofertado, muitas vezes desconsiderando sua própria cultura ou a cultura gerada entre os pares. A contemporaneidade e suas mudanças fazem como que esse “ofício de aluno” seja versado pelo individualismo e performatividade para o mérito do indivíduo (Sarmiento, 2011).

Assim, “A ideia de infância é um constructo social e não algo de natural; como tal, o seu estatuto constitui-se em formas de discurso particulares, socialmente localizadas” (Jenks, 2002, p. 214).

Contribuindo para as discussões sobre a infância e os estatutos que são construídos socialmente e historicamente Sarmiento e Tomás (2020) apresentam uma crítica à normativa estabelecida na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC)⁵, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 1989. Os autores afirmam a importância da CDC como marco e instrumento relevante para as crianças, promovendo-as como sujeitos de direitos e apontam que

Podemos hipotetizar, dizendo que, no quadro de uma sociedade globalizada, o mais completo de todos os documentos jurídicos — a CDC — influi notoriamente no modo dominante de administração simbólica da infância, articulando-se ora de maneira convergente ora divergente com elementos culturais oriundos dos diferentes povos do mundo, na forma como os adultos compreendem e se relacionam com as crianças e como as instituições incluem e se ocupam dos seus membros mais jovens (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 20).

Sarmiento e Tomás (2020) destacam que é preciso um olhar para as crianças que fogem da norma ocidental eurocêntrica determinada, que propaga a ideia de criança protegida, como as crianças refugiadas, migrantes, crianças em diversas situações de vulnerabilidade, já que “[...] todas elas são crianças e integram a condição social da infância” (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 21).

Então, a partir dessa constatação é necessária “[...] uma mudança de olhar e perspectiva: considerar a infância na sua diversidade, dando especial atenção às crianças em situação de exclusão”. Para tanto, faz-se necessária a “[...] desconstrução da normatividade da infância, de matriz ocidental e europeia” com visão idealizada sobre infância (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 21).

⁵ A Convenção Nacional dos Direitos das Crianças (CDC) foi posteriormente ratificada por vários países inclusive o Brasil em 1990 com sua promulgação pelo Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990.

“A Convenção sobre os Direitos da Criança é o tratado mais amplamente aceito na história universal. Também é o mais abrangente de todos os instrumentos legais em favor da promoção e da proteção da criança” (UNICEF, 2019, p. 05).

Para os autores é preciso que os direitos das crianças saiam de um esfera meramente jurídica e se estabeleçam na realidade social das crianças, onde a diversidade infantil seja considerada, cruzando a condição geracional com o gênero, etnia, classe, orientação sexual e religiosa, zona urbana e rural, resgatando a norma apenas do âmbito jurídico para o real reconhecimento da criança como membro de fato da sociedade (Sarmiento; Tomás, 2020).

Não se trata de abandonar a CDC enquanto instrumento de âmbito internacional de regulação e orientação para políticas, mas partir da própria CDC como instrumento de auto superação, isso parece ser uma possibilidade para que os direitos das crianças sejam promovidos (Sarmiento; Tomás, 2020).

Discutindo sobre a normatividade (regras, disposições jurídicas e simbólicas) que rege a posição social da criança e a proteção dos seus direitos, Marchi e Sarmiento (2017) trazem questionamentos com relação à violação dos direitos das crianças, os impactos do neoliberalismo e a exclusão de muitas crianças que não se enquadram na normatividade e sofrem com desigualdades da sociedade contemporânea, apresentando as contradições entre a norma escrita e a praticada na infância. “A crise social atingiu também a norma da infância” (Marchi; Sarmiento, 2017, p. 960).

Contribuindo para as reflexões sobre a perspectiva da Sociologia da Infância, Qvortrup (2010, p. 634) pontua que precisamos pensar no desenvolvimento da infância e não só no da criança, afirmando que a infância enquanto estrutura não tem início e fim determinados, devendo ser compreendida “[...] como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional”. O autor ressalta a importância de que de fato a “[...] criança não é um adulto integrado na sociedade, o que não parece, contudo, que isso seja condição necessária para ser completo enquanto indivíduo” (Qvortrup, 2010, p. 636). Para ele isso acaba excluindo a criança da sociedade, visto que a integraria quando teoricamente acabaria a sua infância.

As categorias estruturais, infância, idade adulta ou velhice são definidas por parâmetros que podem ser sociais ou estruturais, podendo ser de ordem econômica, política, social, cultural, tecnológica, além de parâmetros relacionados ao entendimento que se tem de criança e infância (Qvortrup, 2010). Desse modo, “[...] a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros prevaletentes, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais” (Qvortrup, 2010, p. 637).

Para o autor, a infância enquanto categoria não desaparece, pois é estrutural e permanente, recebendo as crianças que quando se tornarem adultos terão saído da infância que continuará existindo para receber outras crianças e assim sucessivamente. Assim, pensando na estrutura geracional, a infância está integrada, presente simultaneamente, não sendo, portanto,

possível afirmar que a infância não integra a sociedade, longe disso seria impossível pensar na nossa existência sem a infância (Qvortrup, 2010).

Desta forma, considerando a infância enquanto categoria estrutural, a infância é vista separada da criança individual, sendo analisado o universo dessas crianças ou a estrutura de suas vivências, reforçando a importância da percepção de como os parâmetros mencionados anteriormente influenciam as crianças e que muitas vezes tais parâmetros são estabelecidos sem considerá-las e nem mesmo a infância. A escolarização da infância visando os objetivos do desenvolvimento econômico e as transformações sociais, é um exemplo de como foram mudadas as discussões em torno da criança, ou seja, transformações culturais e sociais impactaram as formas de conceber a infância (Qvortrup, 2010). Assim “[...] a infância, em termos estruturais, assume formas diferentes como resultado das transformações sociais” sendo importante compreender como tais variáveis influenciam a criança (Qvortrup, 2010, p. 641).

A Sociologia da Infância, em seu trabalho teórico, tem como uma de suas tarefas criticar a normatividade de caráter hegemônico, universal, eurocêntrico da infância (Sarmiento, 2018).

Assim, (Qvortrup, 2010, p. 642) considera que “[...] o estudo das inter-relações entre gerações enquanto categorias estruturais será indispensável pra que possamos prever e possivelmente melhorar o *futuro da infância*”.

Outro elemento fundamental abordado pela Sociologia da Infância é o estudo das culturas da infância, onde é possível interpretar a autonomia das crianças com relação aos adultos. As crianças fazem ressignificações e monitoram ações de formas particulares. Desse modo, “[...] as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos” (Sarmiento, 2004, p. 21).

Conforme Corsaro (2011), se referindo à perspectiva sociológica, não se deve considerar a socialização apenas como adaptação e internalização, mas também como um processo em que o indivíduo se apropria, reinventa e reproduz, destacando a importância de processos coletivos e conjuntos. Retoma porém, que o termo *socialização* é imbuído da visão individualista e progressista, propondo então “[...] a noção de **reprodução interpretativa**”. O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (Corsaro, 2011, p. 31). Então,

[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças estão,

por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social* (Corsaro, 2011, p. 31 - 32).

Retoma assim, que tanto a criança como a sua infância sofrem os impactos das sociedades e culturas das quais fazem parte. Lembrando que tanto as sociedades como as culturas também são construções históricas.

O autor apresenta dois elementos como principais para a noção de reprodução interpretativa, sendo “[...] a importância da linguagem e das rotinas culturais e a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas” (Corsaro, 2011, p. 32).

A reprodução interpretativa enfatiza a linguagem, visto que ela é essencial para a participação das crianças na sua cultura, assim como a participação das crianças nas rotinas culturais, pois a obviedade das rotinas possibilita que tanto crianças como outros atores se sintam seguros e pertencentes ao grupo social, além de rotinas possibilitarem grande diversidade de conhecimentos socioculturais passíveis de produção, exibição e interpretação, onde vão lidar com problemáticas e divergências cotidianas (Corsaro, 2011). Para o autor,

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (Corsaro, 2011, p. 36).

Para explicar a natureza da reprodução interpretativa, Corsaro (2011, p. 37) faz uma analogia à teia de aranha, apresentando o modelo de “teia global”, onde a reprodução interpretativa é colocada “[...] como uma espiral em que as crianças produzem e participam de uma série de culturas de pares incorporadas”. Os raios representam “[...] uma faixa de locais ou campos que compõe diversas instituições sociais [...]”; os campos ilustram os vários locais em que ocorrem comportamentos e interações institucionais. No centro da teia é posicionada a família de origem, ligando a criança às instituições culturais, já que ao nascerem as crianças se tornam ingressantes na cultura por meio da família. No entanto, as crianças não ficam restritas à convivência familiar, passando desde cedo a interagir com outros locais institucionais, assim como com outras crianças e adultos, sendo que nesses diversos domínios que as crianças tanto produzem como participam de várias culturas de pares (Corsaro, 2011).

A teia também apresenta “[...] quatro culturas de pares distintas, que são criadas por diferentes gerações de crianças de uma determinada sociedade: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta” (Corsaro, 2011, p. 39).

De acordo com Corsaro (2011, p. 39) mesmo que as crianças mais velhas possam transferir aspectos da cultura de pares para as menores, as culturas de pares não são estruturas que já existiam e que serão encontradas e enfrentadas por elas. Mesmo sofrendo impactos das interações com o mundo dos adultos, “[...] as culturas infantis de pares são produções coletivas inovadoras e criativas” (Corsaro, 2011, p. 39).

Outro aspecto que merece atenção é que as culturas de pares não podem ser consideradas como fases vividas por cada criança, visto que as produções das crianças advindas da sua participação e produção nas culturas de pares se incorporam à teia tecida por elas juntamente com outras pessoas ao longo da vida. Desse modo, mesmo com a maturidade ou desenvolvimento de cada criança, as experiências infantis não são descartadas, pelo contrário permanecem em sua história. “Assim, *o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos*” (Corsaro, 2011, p. 39).

O modelo de teia proposto é útil para a observação da natureza da reprodução interpretativa, mas a metáfora tende a materializar algo complexo e abstrato. Porém, esse “[...] modelo captura a ideia de que a criança está sempre participando de e integrando duas culturas- a das crianças e a dos adultos- e essas culturas são complexamente interligadas” (Corsaro, 2011, p. 40). Para a compreensão da complexidade da integração das crianças em ambas as culturas é preciso analisar as atividades coletivas entre pares e adultos, considerando-as como integrantes de um grupo social e a infância como uma forma estrutural permanente (Corsaro, 2011).

Para Sarmiento (2004, p. 23) é um desafio científico a identificação dos princípios que geram e das regras que norteiam as culturas infantis, sendo necessário “[...] seguir os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração”.

Conforme Sarmiento (2004) as crianças têm contato com várias realidades diferentes que contribuem para a formação de sua identidade, tanto pessoal como social, visto que nessas interações aprendem valores e estratégias, tendo aprendizagens interativas possibilitadas pelas relações que se estabelecem na família, na escola, entre os pares, com a comunidade e pelas atividades sociais que desempenham, aprendem entre pares nos espaços que partilham estabelecendo a cultura de pares, como apresentada por Corsaro (2011). Por meio das culturas de pares as crianças realizam a apropriação, reinvenção e reprodução do universo dos adultos.

A convivência entre pares, nas rotinas e atividades possibilita a liberação de medos, a representação das fantasias e situações do dia a dia, favorecendo a forma como lidam com os

momentos desagradáveis da vida. “Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento” (Sarmiento, 2004, p. 24). As crianças, após crescerem, deixam legados, por exemplo nas brincadeiras praticadas, conhecimentos são partilhados, assim como rituais e jogos de uma geração de crianças para a próxima (Sarmiento, 2004).

Contudo, não é prudente a compreensão das culturas da infância desassociadas da interação com o mundo dos adultos, já que essa interação é constante nas quais são produzidas formas de controle dos adultos com relação às crianças “[...] como se expressa na utilização pelos adultos de meios de configuração dos mundos específicos da criança, *a partir dos elementos característicos das culturas infantis*” (Sarmiento, 2004, p. 25).

Já no segundo eixo, a ludicidade, destaca-se a importância dos brinquedos e brincadeiras para as crianças, ressaltando-se que o brincar é inerente do homem, não sendo exclusivo das crianças, se constituindo em uma atividade social de grande significado. No entanto, na contra mão dos adultos, para as crianças não existe diferença entre brincar e realizar coisas tidas como sérias, já que para elas o brincar é realizado com seriedade (Sarmiento, 2004).

Assim, “[...] a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância” (Sarmiento, 2004, p. 25-26). No brincar ocorrem aprendizagens, incluindo as relacionadas à sociabilidade, o brinquedo vai acompanhando a criança durante sua construção social, sendo então o brincar e os brinquedos essenciais para que as crianças recriem o mundo e produzam suas fantasias (Sarmiento, 2004).

O próximo eixo estruturador das culturas da infância proposto por Sarmiento (2004) é a fantasia do real. Para o autor parte da construção que a criança elabora do mundo e dos significados que atribui está ligada ao “mundo do faz de contas”, mas salienta que o termo “faz de conta” não seria apropriado para fazer referência à maneira específica de transposição do real imediato feita pelas crianças, reconstruindo-o de forma criativa pela imaginação, tanto trazendo situações e personagens da fantasia para o seu dia a dia, como realizando a interpretação com fantasia dos fatos de seu cotidiano. “Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados” (Sarmiento, 2004, p. 26).

Conforme Sarmiento (2004), é pertinente questionar se no mundo dos adultos tal imbricação também não se faz presente, ou seja, se as interpretações não são todavia projeções vindas do imaginário, assim como se o “real” também não é resultado “[...] da segmentação, da

transposição e da recriação feitas no acto de interpretação de acontecimentos e situações” (Sarmiento, 2004, p. 26).

O processo da “faz de conta” possibilita que a criança lide com situações contraditórias do seu cotidiano, permitindo que ela continue o percurso da vida em condições que são aceitas por elas, sendo que o pensamento vindo da fantasia se remete tanto a pessoas, como a fatos e circunstâncias, assim como na apropriação de objetos, adquirindo outros valores e utilidades, demonstrando a capacidade de transposição e carácter não linear que as crianças têm perante objetos, sua interpretação singular do mundo, se desvencilhando do controle total dos adultos (Sarmiento, 2004).

Por último, não menos importante, o autor apresenta o eixo da reiteração. A forma não literal apresentada pela criança é complementada pela não linearidade do tempo, visto que seu tempo é recursivo, frequentemente reinvestido de outras possibilidades, um tempo que não tem medida, que tem a capacidade de se reiniciar e se repetir (Sarmiento, 2004). A criança vai criando seus fluxos de interação ação, de forma infinita articulando situações ritualizadas, proposições de continuidade e rupturas, estruturando e reestruturando assim suas rotinas de ação, estabelecendo formas de comunicação, endossando regras dos jogos e brincadeiras, adquirindo diversas competências da interação (Sarmiento, 2004). Desse modo,

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrónico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrónico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (Sarmiento, 2004, p. 29).

Até aqui foram pontuados diversos elementos que são constituintes do campo dos estudos sociais da infância. É primordial esclarecer que na pesquisa, que resultou nesta dissertação não se delineia o estabelecimento de análise do objeto a partir de uma única abordagem ou corrente da Sociologia da Infância, mas considera-se alguns elementos fundamentais do campo que contribuem para a reflexão sobre a concepção de criança e infância na contemporaneidade, assim como outros elementos constituintes do campo dos estudos sociais da infância e que estão refletidos nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ressalta-se também que, pautar-se-a na concepção de que a Sociologia da Infância é um campo heterogêneo e converge-se com a ideia de que a Sociologia da infância não pode ser entendida como “[...] um referencial teórico-analítico”, tampouco como “um referencial metodológico” para o estudo das crianças ou da infância”, visto que seu campo tem composição diversa (Tebet; Abramowicz, 2014, p. 46).

A seguir serão apresentados alguns documentos oficiais brasileiros elaborados para a Educação Infantil, que contemplam a etapa creche, buscando a identificação das concepções de criança e infância que são apresentadas, bem como o estabelecimento de algumas reflexões a partir de tais documentos oficiais.

1.3 - A criança nos documentos oficiais brasileiros: trilhando caminhos para a garantia dos seus direitos.

Nesta seção estão elencadas algumas leis, normativas e demais documentos brasileiros⁶ publicados no decorrer dos últimos anos e que possibilitam a identificação da concepção de criança que foi sendo estabelecida em território nacional. Ressalta-se, que, como já abordado anteriormente a definição de quem é a criança é resultado de uma construção histórica e sua concepção também se estabelece em conformidade com o que a sociedade contemporânea vem determinando em seu estatuto e regulamentações oficiais, que são difundidas para diversos campos de conhecimentos. “As políticas públicas, bem como a legislação voltada para a primeira infância são frutos da evolução em relação às formas de concebermos a infância e a criança” (Cordeiro; Penitente, 2014, p. 64).

Não é diferente na área educacional formal, já que após a sua massificação e obrigatoriedade em determinadas etapas, a escola se fortalece como instituição com grande potencial para a viabilização de projetos de nação determinados socialmente. Nesse contexto, muitas leis, normativas e documentos norteadores foram publicados no Brasil para a regulamentação e estruturação da educação nacional. Nesta seção, estão relacionadas algumas delas, mais especificamente aquelas que se voltam ou que apresentam aspectos que são significativos para a Educação Infantil brasileira, com relação à concepção de criança.

⁶ Alguns documentos citados na presente dissertação têm força de Lei como a Constituição da República Federativa do Brasil- CF (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996), O Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017). Já outros documentos são norteadores para a Educação Infantil, tais como: Política Nacional de Educação Infantil (1994), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995/2009), Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil (1998), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006), Indicadores de qualidade na Educação Infantil (2009) e Brinquedos e brincadeiras de creche- manual de orientação pedagógica (2012).

Iniciou-se pela Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, que pode ser considerada um marco jurídico brasileiro em que foi referenciado de forma legal os direitos das crianças. É sabido que muitos movimentos sociais antecederam a promulgação de tal lei e que as reivindicações foram de muitas ordens, mas nesse momento estabeleceu-se em forma de lei direitos às crianças, como pode ser visto:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (Brasil, 1988)⁷.

Aqui, a criança já é referenciada juridicamente e socialmente como detentora de direitos, incluindo à educação obrigatória a partir do 4 anos que consta no artigo 208, inciso I e IV:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988).

Na sequência, cronologicamente foi elencado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, instituído pela Lei nº 8.069, que traz uma definição da idade em que se considera a pessoa como criança, sendo “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990, p.14).

Nota-se como os estatutos construídos socialmente vão delineando a concepção de criança que se torna predominante no país, inclusive estabelecendo a idade que seria determinada para que ainda seja considerada como criança.

O ECA, em seu artigo terceiro reafirma os direitos das crianças que devem ser estendidos a todas, sem distinção. O estatuto reafirma também o dever do Estado com relação à educação das crianças “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1990, p. 38).

⁷ BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

No seu artigo 54 faz menção à educação das crianças bem pequenas quando coloca que é dever do Estado assegurar: “IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016) (Brasil, 1990, p. 39).

Em 1994 é publicado o documento “Política Nacional de Educação Infantil” com diretrizes para uma política destinada para essa etapa da educação, embasada na Constituição (CF) e visando a descentralização político-administrativa e também a participação social com organismos de representação tanto para formulação como controle das ações dessa política. Nele está posto que a Educação Infantil pode ter significado e importância se estiver fundamentada “[...] numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento” (Brasil 1994, p. 11). É interessante observar que nesse documento, nas diretrizes pedagógicas a criança é

[...] concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para a sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio (Brasil, 1994, p. 16).

Evidencia-se aqui uma concepção de criança que busca, pelo menos teoricamente, se desvencilhar da visão determinista, apontando que criança não é alguém que será, é alguém ativa nos processos.

O documento também apresenta a criança como sujeito social e histórico, que é membro de uma família, que por sua vez faz parte de uma sociedade, com culturas próprias e num momento histórico específico. Afirma ainda que a criança

É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo. A criança tem na família - biológica ou não - um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (Brasil, 1994, p. 16).

Aqui é possível perceber que a criança é concebida como alguém que é marcada pelo seu meio, porém também deixa as suas marcas, contribuindo para a construção da sociedade da qual faz parte. Essa concepção de criança vai estar presente em outros documentos formulados e publicados posteriormente, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (Brasil, 1998a).

Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) publica um documento importante para a Educação Infantil-creche, os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, tal documento foi republicado em 2009. Foi muito

relevante para uma época em que não se tinha ênfase em publicações oficiais para creches. Nele são apresentados critérios que garantem um atendimento de qualidade, elencando direitos da criança na instituição, norteia também os direitos que devem estar contemplados nas políticas para creches, bem como quais ações devem ser analisadas e consolidadas para que ocorra efetivação do que está proposto. Sendo assim, as crianças são detentoras de diversos direitos básicos para o seu desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada em 1996 sendo estabelecida para o âmbito nacional educacional, e determina uma série de princípios, deveres do Distrito Federal, Estados e municípios, bem como deveres da escola e dos docentes. Nessa lei, a Educação Infantil recebe um destaque, é considerada como primeira etapa da Educação Básica, sendo apresentada no artigo 29 a sua finalidade: “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, p. 11), ou seja, a criança também é detentora de direitos, direito à uma educação pública de qualidade que favoreça seu desenvolvimento integral.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (Brasil, 1998) foi outro documento publicado em três volumes voltados para orientações didáticas com objetivos e conteúdos para os profissionais atuantes com as crianças de creche e pré-escola visando integrar o cuidar e o educar contemplando também as brincadeiras. Nele está posto que para superar a visão assistencialista da creche faz-se necessária, entre outras ações pontuadas, a revisão da concepção que se tem de infância.

O RCNEI, em seu volume I, traz que “A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época” (Brasil, 1998a, p. 21). Aponta as diferenças que existem no modo em que as crianças são consideradas ligadas à classe social e etnia, sendo que muitas enfrentam cotidianos adversos que podem levar a abusos, trabalho infantil e condições de vida precária, enquanto outras são protegidas pela família e sociedade, garantindo os cuidados para que se desenvolvam (Brasil, 1998a).

O seu volume 1 afirma que “A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (Brasil, 1998a, p. 21). A criança é marcada profundamente pelo meio social no qual está inserida, todavia também deixa marcas

nele. Ressalta ainda a natureza singular das crianças, que faz com que sintam e pensem o mundo do seu próprio modo (Brasil, 1998a).

No mesmo ano, 1998, é publicado o documento “Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 1998b) nos volumes I e II com o intuito de contribuir na elaboração de diretrizes e normas para essa etapa de ensino no país. Retoma os direitos das crianças a uma educação de qualidade, com uma concepção de criança muito próxima a que foi apresentada em 1994 na “Política Nacional de Educação Infantil” e orienta que as propostas pedagógicas devem ser norteadas pela seguinte concepção de criança:

Como um ser humano completo, integrando as dimensões afetiva, intelectual, física, moral e social, que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”; como um ser ativo e capaz, impulsionado pela motivação de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio; como um sujeito social histórico, que é marcado pelo meio em que se desenvolve, mas que também o marca (Brasil 1998b, p. 13-14).

Em 09 de janeiro de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 010.172, reforçando o papel e a importância da Educação Infantil e visando a ampliação de seu atendimento, ressaltando inclusive que “A educação infantil inaugura a educação da pessoa”, sendo uma fase de extrema importância para o desenvolvimento da criança, como apontado pela ciência (Brasil, 2001)⁸. Assim, a criança têm direitos, nesse documento se estabelece metas para que se amplie o atendimento com qualidade na Educação Infantil.

No ano de 2006 é publicado o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (Brasil, 2006a) com o intuito de que contribuíssem para a implementação de forma democrática das políticas para a Educação Infantil. O documento retoma os direitos das crianças estabelecidos em leis brasileiras e afirma que as formas com que as crianças são vistas na sociedade estão sendo modificadas tendo a contribuição de diversos estudos realizados por universidades e demais centros de pesquisa brasileiros, apresentando a criança como “[...] criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (Brasil, 2006a, p. 08). Apresenta também a indissociabilidade entre cuidar e educar, onde o trabalho pedagógico precisa atender as especificidades de cada criança, “[...] superando a visão

⁸ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação LEI Nº 010172*, Brasília: DF, 2001.

adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (Brasil, 2006a, p. 08).

No mesmo ano ocorreu a publicação dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006b) em dois volumes sendo que no volume 1 o documento apresenta reflexões importantes com relação à concepção de criança, de pedagogia para a Educação Infantil, os debates sobre essa etapa do ensino, tendências sobre o tema nacionais e internacionais, desdobramentos da lei nacional para a área, além de discussões do campo.

O volume 2 aborda a importância do respeito à legislação vigente e determina parâmetros de qualidade objetivando o estabelecimento de uma referência nacional para subsidiar os sistemas em suas discussões e implementações de parâmetros de qualidade para o local (Brasil, 2006c). Retoma a mesma concepção de criança do documento “Política Nacional de Educação Infantil”, inclusive citando-o.

Afirma que “Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra” (Brasil, 2006b, p.13). Ainda pontua que as crianças devem ser concebidas desde o seu nascimento como: “[...] cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral” (Brasil, 2006b, p. 18).

Ainda em 2006 são publicados os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006d) visando discussões sobre os espaços destinados a essa etapa da educação que seja adequado e possibilitador de aprendizagens significativas, interações entre as crianças e entre elas e os adultos. A criança é reconhecida “[...] como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional” (Brasil, 2006d, p. 21).

Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” publicados em 2009 são instrumentos de auto avaliação da escola em parceria com a comunidade com caráter transformador, apontando critérios para que a Educação Infantil seja de qualidade. Tais indicadores operacionais foram estabelecidos pautando-se nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006b e c), sendo possível o reconhecimento dos pontos fortes e das fragilidades da escola por meio da análise de dimensões e seus indicadores, buscando-se um caminho para o trabalho pedagógico e social que seja significativo. Nele, é notável que a criança é sujeito de direitos, e assim sendo faz com que sejam elaboradas

estratégias, entre elas a própria auto avaliação da escola, na busca de melhorias para que tais direitos sejam garantidos (Brasil, 2009a).

No ano de 2009 ocorreu a promulgação de uma resolução importante a nº 05 que fixou “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI), aqui será utilizada a publicação divulgada em 2010 que objetivou sua divulgação. As DCNEI (Brasil, 2010) visam a orientação de políticas públicas, propostas pedagógicas (elaboração e avaliação), do planejamento dos currículos escolares, trazendo a proposta da organização em dois eixos: interações e brincadeira; além de afirmar a indissociabilidade entre cuidar e educar. Nas diretrizes a criança é reconhecida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

O material teórico “Brinquedos e Brincadeiras de creches- manual de orientação pedagógica” foi elaborado pelo MEC e disponibilizado em 2012. Um documento com foco específico para essa faixa etária e que traz as diversas orientações tanto para seleção, como para a organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras com as crianças por profissionais que atuam em creches. O documento aponta a mesma concepção de criança presente nas DCNEI de 2010 afirmando que as propostas para a Educação Infantil devem respeitar tal consideração de criança (Brasil, 2012).

Em 2014 foi aprovado o novo “Plano Nacional de Educação” (PNE), por meio da Lei nº 13.005, para o decênio 2014/2024 com diretrizes para a educação brasileira, além de 20 metas a serem cumpridas no período do plano. O PNE (Brasil, 2014) reconhece a criança como sujeito de direitos resgatando a importância dos movimentos sociais, em especial o das mulheres, que impulsionaram a criação e o aumento de vagas em creches e pré-escolas. O direito à educação de qualidade, incluindo sua ampliação está previsto no plano, com metas para serem alcançadas até o fim da sua vigência. Como pode ser visto na meta número 1, estabeleceu-se o objetivo de “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as 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 [...]” (Brasil, 2014, p. 09). O PNE também ressalta seu caráter voltado para a diminuição das desigualdades e valorização das diversidades na busca da equidade.

Em meio a muitas polêmicas e embates políticos e sociais, em 2017, ocorreu a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para Educação

Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio. A necessidade do estabelecimento de uma base nacional já vinha sendo pontuada desde a Constituição Federal (CF) de 1988, assim como em outros documentos oficiais como a LDB (1996) e o PNE (2014).

A BNCC⁹ é apresentada como essencial para que sejam iniciadas mudanças rumo a minimização de desigualdades, pois influencia nos currículos, na formação dos professores tanto inicial como a continuada, assim como nos materiais didáticos a serem produzidos, bem como em matrizes de avaliação e exames nacionais a serem realizados. São muitos os debates estabelecidos com relação aos impactos da BNCC no âmbito educacional brasileiro, mas nesta seção buscou-se a identificação de qual concepção de criança está presente no documento. A BNCC cita a mesma definição de criança mencionada nas DCNEI (Brasil, 2010) e quando se remete à necessidade de intencionalidade da prática educativa apresenta a criança como alguém “[...] que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2017, p. 38).

Nota-se que no decorrer das publicações de documentos oficiais brasileiros, as crianças foram sendo referenciadas não só como detentoras de direitos, mas como alguém que está inserido em uma cultura na qual interage, sendo marcado e também deixando marcas. Assim, fica evidente as investidas em uma nova concepção de criança, em meio a uma “nova” construção de quem ela é no cenário brasileiro, em especial no âmbito educacional. Ressalta-se que o contexto histórico, como já retratado anteriormente, tem grande impacto sobre a forma como a criança é vista socialmente, isso não foi diferente no Brasil. Os documentos oficiais que tratam especificamente da Educação Infantil produzidos após as DCNEI (Brasil, 2010) trazem majoritariamente a concepção de criança presente neste documento, enfatizando particularidades das vivências infantis que as definem como seres singulares, considerando-as para além de seres que possuem direitos, mas como sujeitos que vivenciam e constroem sua

⁹ A BNCC (Brasil, 2017) é um documento polêmico no campo da educação brasileira, sendo estabelecida em meio a conflitos, disputas de concepções e poder, imersa em um momento político delicado no país, portanto, não há um consenso estabelecido sobre esse documento, todavia tem sido utilizado pelas redes dos sistema de educação brasileira estando contemplada no presente manuscrito. Sobre os embates estabelecidos no período da elaboração da BNCC, Moimás, Araujo e Anjos (2022, p. 48) afirmam “Além da diversidade de questionamentos que permeavam as discussões a respeito da existência e pertinência de uma BNCC para a Educação Infantil, o contexto estava – e ainda permanece – permeado pela perda de direitos sociais e educacionais e pela instabilidade política.” Pontuam também o silenciamento do documento para as diferenças e problemas sociais enfrentados pela categoria geracional da infância “[...] visto que o documento não faz um diagnóstico da realidade social enfrentada pelas crianças brasileiras desde bebês, mas trabalha com conceitos abstratos e ideais, nos quais fica representada a criança com condições de vida ideais, silenciando e excluindo todas as outras [...]” (Moimás; Araujo; Anjos, 2022, p. 56-57).

identidade tanto pessoal como coletiva nas interações, relações e práticas do seu cotidiano. Além disso, brincam, imaginam, têm fantasia, são sujeitos que têm desejos, aprendem, observam, realizam experimentações, narram, questionam e constroem sentidos com relação à natureza, à sociedade e nesse meio produzem cultura.

Não se pode perder de vista que, a BNCC (Brasil, 2017), último documento oficial normativo publicado que se remete à Educação Infantil, que faz referência à concepção de criança que está presente nas DCNEI (Brasil, 2010), merece reflexão pelo contexto histórico em que foi elaborada e pelas questões políticas, sociais e de caráter econômico que estão enviesadas em suas propostas. Conforme Anjos e Santos (2017, p. VI) é preciso questionar as finalidades da BNCC, a quem está servindo, seu porquê e “Que uma BNCC não apague o que há de extraordinário nas crianças e no cotidiano das creches e pré-escolas brasileiras”.

Por isso, é válido analisar a trajetória histórica dos documentos oficiais brasileiros e quais disputas políticas estão presentes em cada momento, qual projeto de nação está sendo delineado e, portanto, quais normativas, e com quais concepções de criança, que passam a ser a base do currículo brasileiro, inclusive se tais normativas de fato contemplam todas as crianças brasileiras com suas especificidades sociais, culturais e étnicas.

Corroborando com a discussão sobre a normatividade voltada para a criança e a infância, e em que medida ela contempla as diversidades das crianças Marchi e Sarmiento (2017, p. 961) afirmam:

[...] uma concepção hegemônica da normatividade da infância é não apenas excludente da imensa maioria das crianças que não estão inseridas nas condições sociais sobre as quais se produziram os princípios referenciais sobre o que é ser criança e como se estabelecem as relações entre adultos e crianças, mas também o fato de que essa concepção parece mesmo estar a soçobrar perante a violência social e institucional que hoje se abate sobre muitas crianças (Marchi; Sarmiento, 2017, p. 961).

É relevante também analisar se o que está posto nos documentos normativos é condizente com a concepção de criança apresentada, haja vista que podem ocorrer propostas que indiretamente, ou não, levem a práticas na Educação Infantil que não viabilizam a criança como ativa e produtora de cultura, retomando os princípios de socialização pautados na concepção de criança enquanto ser passivo que deve ser preparado para só depois ter participação na sociedade.

A seguir serão tecidas algumas reflexões sobre o protagonismo infantil e as diversas linguagens utilizadas pelas crianças, elementos de extrema importância para a reflexão de práticas pedagógicas voltadas para crianças bem pequenas.

1.4- O protagonismo infantil e as diversas linguagens das crianças: uma reflexão necessária.

Como visto até o momento, as formas de compreender a criança e a infância foram ganhando novos enfoques, o que, certamente, foi muito significativo para esta categoria social. Todavia, pensar na criança como agente na sociedade implica na compreensão sobre o que é o protagonismo infantil presente na literatura e nos documentos oficiais brasileiros, como na BNCC (Brasil, 2017).

O protagonismo desde a Educação Infantil está posto na BNCC (Brasil, 2017) em que dentre os direitos de aprendizagem apresenta o direito de participação infantil, como pode ser visto:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha de brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p. 38).

Garantir que tal direito de aprendizagem seja de fato efetivado perpassa pela quebra de inúmeros paradigmas, tanto do sistema educacional como da docência em si, já que dar voz e vez para as crianças exige novas formas de concebê-la reconhecendo suas singularidades e potencialidades de participação nas diversas instâncias.

Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) dialogam sobre a participação infantil em várias instâncias, incluindo a participação das crianças na construção dos espaços públicos, mencionando os desafios postos à essa categoria geracional. Para os autores é preciso considerar a influência que tais estruturas e instituições exercem, se apresentando muitas vezes como desconhecidas e também fechadas o que dificulta que tais espaços possibilitem a participação das crianças.

O termo protagonismo vem sendo muito utilizado em âmbito escolar e diversas discussões se estabelecem sobre como garanti-lo nas escolas. Conforme Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274): “A palavra ‘protagonismo’ tem origem no latim: protos quer dizer principal e agonistes significa lutador. Ser protagonista é ter papel de destaque num acontecimento, área ou situação”. Já na área educacional, “[...] pode-se dizer que o conceito de protagonismo emergiu a partir das discussões propostas pelos escolanovistas”.

Então, para protagonizar a criança deveria estar com um papel de destaque, sendo valorizada, ouvida e inserida nas decisões que ocorrem no ambiente escolar, pertencendo de

fato a ele. Isto não anula a importância do protagonismo docente, que com a organização de sua prática contribui significativamente para o protagonismo infantil.

Nesse sentido, Valiengo *et al* (2021) afirma que tal protagonismo também está vinculado ao docente no planejamento, na organização dos ambientes e em suas propostas de práticas que podem garantir relações das crianças entre elas, os adultos e também com os espaços e materiais.

De acordo com os autores, é preciso que o docente se assuma como capaz e ativo nos processos de desenvolvimento, bem como as crianças, sendo possível pensar sobre o protagonismo dos envolvidos da escola de Educação Infantil, dando-lhes crédito e reconhecendo que são capazes da construção e elaboração de teorias pessoais (Valiengo *et al*, 2021).

Schneider (2015), dialogando sobre o protagonismo infantil, traz a percepção de entendimento da criança enquanto um ser potente, com capacidade para criar meios para estabelecer a comunicação e o seu relacionamento com o mundo, tendo, portanto, capacidade para participar de forma autônoma dos seus processos tanto de ensino como de aprendizagem.

Para Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274) o protagonismo infantil está vinculado “[...] à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem”.

Nesta perspectiva, os docentes precisam adotar uma postura diferenciada com relação às ações das crianças, superando as amarras que tendem a evitar a manifestação e a expressão infantil, o que dificulta o seu protagonismo já que deve, na maioria das vezes, concordar e aceitar todas as propostas já determinadas pelo professor.

Para que o protagonismo infantil seja favorecido é preciso que além de espaço para as crianças os docentes façam intervenções estabelecendo pontes e aproximações fazendo com que as formas de ensinar sejam significativas tanto para as crianças como para eles (Schneider, 2015).

Silva (2021) apresenta os desafios do ato de ouvir as crianças que pressupõe alterações nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas de Educação Infantil, visto que os docentes precisam possibilitar o planejamento juntamente com as crianças a partir da curiosidade infantil, conhecendo-as como crianças e valorizando os seus conhecimentos. Além disso, a autora expõe a necessidade do espaço onde as crianças possam realizar escolhas e se posicionar, onde o docente tenha mais intensidade na observação e escuta que deve ser sempre garantida.

A autora também ressalta a necessidade de diversificar ambientes, espaços, materiais bem como as propostas possibilitando que tais experiências ampliem o repertório das crianças, favorecendo interações que possibilitem a expressão infantil por várias linguagens enquanto vai construindo saberes e sua identidade (Silva, 2021).

Conforme a autora o protagonismo infantil não está associado à pressa já que a criança precisa de tempo para ser criança, tempo este voltado para a brincadeira, pesquisa, construção, experimentação, invenção, podendo fazer perguntas encontrando respostas a partir de seus interesses e necessidades, tempo para apreciar a natureza, como o cheiro das flores, pisando em terra e campos, construir suas cabaninhas, fazendo transformações, criando seu mundo infantil, que deve ser respeitado.

Os autores Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274) revelam em suas pesquisas sobre a educação para crianças bolonhesas a importância da priorização da criança, enfatizando que a forma como o docente atua juntamente com a organização do espaço trazem força para o trabalho em nível pedagógico onde a potência infantil e suas diversas possibilidades são destacadas, não deixando de considerar o tempo e as especificidades infantis.

Friedmann (2020, p. 39-40), também afirma que “O protagonismo é exercido espontaneamente pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de elas usufruírem de tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo”.

A autora ressalta que defender o protagonismo infantil não desmerece o papel do adulto, que continua tendo muita importância para as crianças, mas dá a abertura para a reflexão da necessidade de espaços para escuta, o que favorece compreender mais como ocorre o protagonismo infantil dialogando com adultos (Friedmann, 2020).

Mallaguzzi (1999, p. 91) endossa a importância da participação infantil nos processos afirmando que: “[...] elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações”.

Valiengo *et al* (2021) corrobora para a presente discussão pontuando que ao incentivar o protagonismo infantil possibilita-se que a criança possa experimentar tal posição autodescobrindo-se, já que por investigações a criança vai se percebendo e também percebe os outros ao seu redor, podendo mudar e descobrir meios de relacionamento tanto com as pessoas, como com o espaço, as situações em sua volta e materiais.

A Educação Infantil tem potencialidade para ser enriquecedora, desde que juntamente com o docente, os demais profissionais proporcionem práticas significativas pautadas no

entendimento de que as crianças tem capacidade, por meio de suas iniciativas, para serem protagonistas dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Silva, 2021).

Assim, ressalta-se a essencialidade da organização de práticas que se pautem na concepção de criança ativa, agente e que precisa de espaços, tempos, materiais e propostas que viabilizem o seu protagonismo dentro das escolas de Educação Infantil.

Schneider (2015) discute a importância do reconhecimento do protagonismo infantil nas escolas afirmando que:

Quando a escola reconhecer o Protagonismo Infantil, latente e pulsante, talvez descubra uma leveza maior no processo de ensinar e de aprender, encontrando a recíproca necessária para a garantia de autonomia e participação de todos os atores e autores: crianças, professores e pais. Talvez, então, a escola deixe de ser tão séria, tão dura, tão cheia de normas e, mais do que reconhecer, passe a favorecer o Protagonismo (Schneider, 2015, p. 45-46).

Dessa forma, para que o protagonismo infantil se fortaleça é preciso que a escola modifique práticas enraizadas e que não permitem a autonomia das crianças com propostas pré-determinadas que muitas vezes não contemplam a expressão e opinião infantil.

Pires e Branco (2007, p. 317) discutem sobre o protagonismo infantil e as práticas sociais trazendo a importância das iniciativas e responsabilidades serem compartilhadas. Para eles “Crianças e adultos assumirão responsabilidades diferentes (nem por isso necessariamente menos importantes) ao longo de todos os momentos, desde o surgimento de uma ideia, sua discussão e realização”. Nessa perspectiva, tanto adultos como crianças têm papel importante, todavia, os autores apontam que os critérios empregados na atualidade que separam o mundo das crianças do dos adultos acaba dificultando tal configuração e o compartilhamento dos compromissos e responsabilidades (Pires; Branco, 2007).

Refletindo sobre a valorização da criança e suas expressões é essencial compreender as diversas formas de manifestação infantil que revelam os modos singulares de interpretação do que está ao seu redor, por isso, observar e ouvir as crianças bem pequenas se torna tão primordial no trabalho dos docentes da Educação Infantil. Com relação às linguagens, Friedmann (2011, p. 89) a define como “Qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, etc.”.

Araujo e Anjos (2023, p. 68-69) afirmam que as crianças nos revelam como pensam, sentem e vivem a infância utilizando diversas linguagens, “[...] por meio de suas falas, olhares e ações sobre o que elas pensam/sentem e que podem favorecer a organização das escolas de Educação Infantil, contemplando sua participação na organização”. Ou seja, estar atento às linguagens infantis se constitui como elemento favorecedor de práticas pedagógicas

significativas para as crianças, os autores dialogam sobre tal importância pontuando que “[...] seus saberes e fazeres podem contribuir para novas organizações de práticas pedagógicas voltadas para a sua própria aprendizagem”.

Para Friedmann (2020) as crianças tornam-se protagonistas pela manifestação por meio da expressão e vários tipos de narrativas, seja pela palavra ou brincadeira, assim como pelas artes, dança, esporte, música, entre outras.

Dialogando sobre as linguagens infantis e a abordagem de Reggio Emilia, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21) relatam o incentivo para que as crianças pequenas explorem o ambiente e expressem “[...] a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música”. Conforme os autores, a abordagem faz com que as crianças desenvolvam significativamente habilidades tanto simbólicas como de criatividade.

Tal movimento surgiu em colaboração com os pais sendo fortalecida a parceria entre eles, as crianças e os educadores, onde as salas são organizadas buscando a solução para problemas por meio de um trabalho pautado na cooperação, a aprendizagem de projetos ocorre em pequenos grupos, há a continuidade de docentes com as mesmas crianças além do gerenciamento ser pautado na comunidade (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Nesta abordagem é possível notar a valorização das crianças e da infância, já que suas linguagens são respeitadas e todo o ambiente escolar é pensado visando aprendizagens coletivas e significativas.

Conforme Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 23) “Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão”.

Ressaltam que a abordagem oferece outras formas de pensar a criança enquanto aprendiz, a função do docente, como organizar e gerenciar a escola, o desenho, a utilização dos ambientes, bem como planejar um currículo voltado para experiências com descobertas em conjunto além de buscar a solução para problemas de modo aberto (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Friedmann (2011) também dialoga sobre as linguagens infantis mostrando que são variadas e que cada uma tem suas especificidades não sendo restritas aos idiomas, ao verbo ou às palavras em si, existindo:

[...] a linguagem do corpo, a do gesto, da expressão corporal, da dança. Existe a linguagem da arte, da expressão plástica, do desenho, da pintura, da

escultura, dos trabalhos manuais. A linguagem da música, da canção, do som. Existe a linguagem da expressão lúdica, da brincadeira, do faz de conta, da expressão teatral.

Cada uma destas linguagens possui sua gramática, sua fonética, seu vocabulário, sua semântica (Friedmann, 2011, p. 89).

Com base nestas discussões fica evidente que o reconhecimento e valorização de todas as linguagens infantis deve ser um dos elementos norteadores das propostas dos docentes junto às crianças bem pequenas visando o favorecimento de seu protagonismo nos ambientes escolares. As crianças bem pequenas têm suas formas particulares de expressão e por meio delas nos revelam muito sobre a cultura infantil, construindo conhecimentos de forma subjetiva.

Trazendo para o âmbito escolar a reflexão sobre a concepção de criança e infância presente tanto na literatura quanto nos documentos oficiais brasileiros citados anteriormente, bem como o protagonismo infantil e as diversas linguagens das crianças na próxima seção serão apresentadas algumas reflexões com relação ao papel do professor da Educação Infantil, a prática pedagógica, a sua organização e importância para o trabalho docente junto às crianças bem pequenas, visto que toda prática está embasada em uma teoria e consequentemente em uma concepção de criança.

1.5- Práticas pedagógicas na Educação Infantil-crianças bem pequenas: organização para o adulto ou para a criança?

Partindo das reflexões apresentadas até o momento sobre a concepção de criança e infância, da trajetória histórica que leva a tais construções sociais, da visibilidade que a criança foi ganhando na sociedade, inclusive com a promulgação de leis e normativas que garantem os seus direitos, mesmo que na prática ainda não sejam totalmente efetivados, da presença das temáticas envolvendo as crianças nas pautas de políticas públicas educacionais, torna-se essencial refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, bem como o papel do professor nesta etapa do ensino.

A institucionalização das crianças vem ganhando força nos últimos anos, onde as mesmas frequentam cada vez mais cedo espaços destinados à educação formal, inclusive com a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos, como posto na LDB (Brasil, 1996), alterada pela Lei nº 12.796 de 2013. Assim, pensar como os docentes que atuam na Educação Infantil organizam suas práticas, embasados em quais documentos e que, portanto, apontam uma concepção de criança é primordial para debates sobre como a criança é considerada na escola, como um ser ativo ou passivo, que tem a sua voz ouvida ou silenciada, que produz ou não cultura. Tais análises são pertinentes desde a creche, fase em que as crianças realizam diversas

descobertas e que produzem suas culturas com pares, interagem entre si e também com os adultos, mesmo que tenham pouca idade.

Nesse ínterim é de extrema relevância pensar o papel do professor de Educação Infantil, que têm especificidades a serem contempladas em sua prática que são diferentes das dos docentes do Ensino Fundamental. Primeiramente é preciso a clareza da Educação Infantil como um período rico para descobertas e para a aprendizagem por meio de experiências do cotidiano, das interações e brincadeira.

Russo (2008) traz um diálogo pertinente e sensível sobre o papel do professor em sua publicação “De Como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III)”, demonstrando os desafios enfrentados bem como as possibilidades de trabalho quando se respeita o desenvolvimento das crianças, suas particularidades e as inúmeras possibilidades de aprendizagem, além do olhar atento e preciso do professor para as ações e avanços das crianças.

O autor aborda a questão da quantidade de crianças na turma em um espaço apertado e a postura que adota mediante tal situação onde ocorre a interação contínua dos corpos e suas atividades, bem como a superexposição de todas as crianças umas às outras, “Procuro- ao fazê-lo- salvar o máximo possível a pluralidade das coisas e dos indivíduos” (Russo, 2008, p. 152), sendo possível notar o respeito pelas crianças e suas diversidades.

A questão das proibições e a forma como o professor lida com elas também é relatada por Russo (2008, p. 153) “[...] uma proibição veta uma determinada coisa, mas não outra, algo continua possível, continua livre”. Algumas exemplificações de proibições são dadas por ele, sendo uma delas: “*“Não levem coisas que cortem ou que furem para a barraca (o nosso iglu)”* identifica todo o resto que pode ser levado”. Aqui é possível compreender o cuidado necessário que o professor de Educação Infantil precisa ter para garantir que as crianças explorem os espaços e materiais de forma segura, ao mesmo tempo em que não anula as ações das crianças sobre os objetos, mas faz orientações que são necessárias.

Russo (2008, p. 154, grifos do autor) ainda complementa sua explanação apresentando a tentativa que tem feito há anos como docente “A tentativa consiste em liberar, **dentro do limite do meu poder decisório, um bom tempo em que “somos muitos e muitas, nos vemos uns aos outros, interferimos... e eu não decido o que vocês fazem”**”. Enfatiza que é uma experiência positiva que o faz pensar em seu trabalho, os momentos em que as crianças estão livres para suas escolhas e os momentos em que o professor deve limitar o uso de tais objetos, movimento ou práticas das relações expondo as consequências e motivos.

Outro diálogo importante estabelecido por ele é com relação aos instrumentos de trabalho do professor mostrando a relevância de

[...] assumir que o importante de verdade é que não existam armários fechados, que as coisas circulem efetivamente nas mãos de meninos e meninas, que circulem muitas coisas e, se possível diferentes; assumir que a riqueza (de) material que está reunida aqui não é para ser despedaçada; assumir que me interessa propô-la inteira para meninos e meninas, sempre iminente, disponível, pronta para o uso, escolhida todos os dias por mim e por eles (e durante o ano, cada vez menos por mim e cada vez mais por eles) preenchendo lacunas que nenhum plano didático poderia conceber, muito menos antes que os jogos comecem, isto é, antes do próprio ano letivo começar (Russo, 2008, p. 158-159).

Para o autor essa forma de visualização “induz a aceitar, integrar, “a transformar em virtude” **o elemento do acaso**” (Russo, 2008, p. 159, grifos do autor), afirmando que as propostas a serem realizadas na sala estão vinculadas aos fatos ocorridos nela, tanto no hoje como no amanhã, das leituras do professor com relação ao grupo, dos relacionamentos estabelecidos, inclusive da condição física do docente, ou seja, nada disso está estabelecido em um plano pré-determinado. Assim, dentre tantos outros aspectos apresentados, garantir materiais e práticas que gerem surpresas, possibilitar o esbanjamento de oportunidades, discursos e escolhas infantis são essenciais (Russo, 2008).

Todavia, ainda são encontrados contextos educacionais em que a organização pedagógica é focada nos adultos e não nas crianças, as propostas partem daquilo que é determinado pelo docente como base em um planejamento prévio rígido.

Contribuindo para a reflexão sobre a função do docente, Sales (2007), dentre outros elementos, pesquisou as representações sociais de professoras de creche (pública e privada) e pré-escola sobre o papel do professor na Educação Infantil. As análises de entrevistas revelaram “[...] que a representação social dominante entre as professoras sobre o papel assumido por elas é coerente com os objetivos atribuídos às instituições de Educação Infantil, quais sejam, preparar seus alunos para o ingresso no Ensino Fundamental e guardar e alimentar as crianças” (Sales, 2007, p. 122).

Sales (2007, p. 149) ainda evidenciou que “Ensinar conteúdos ditos escolares às crianças, como ler, escrever e contar, por exemplo, faz parte da representação de todas as docentes sobre o seu papel de professora de Educação Infantil”.

Dessa forma, é notável a necessidade de maior clareza com relação ao papel do professor de Educação Infantil, que não deve ter sua atenção voltada para a rigidez de ações propostas pela escola formal, mas para a gama de experiências que pode possibilitar às crianças, favorecendo aprendizagens significativas que não são mensuradas por avaliações a fim de promoção para o Ensino Fundamental, mas que potencializam o desenvolvimento integral

infantil. O professor precisa promover o encantamento, a curiosidade e a busca de relações a partir dos contextos nos quais estão e das vivências infantis. Isto perpassa pela compreensão de criança que o docente e as escolas de Educação Infantil possuem e que são reveladas em suas práticas.

Tonetto, Marangon e Monteiro (2020) afirmam que é essencial a compreensão da forma que se concebe o papel da criança na sociedade, pois os projetos educacionais voltados para a Educação Infantil sofrem influência de tal concepção.

Além disso, para pensar na prática pedagógica é preciso considerar qual Pedagogia está presente, pois se temos uma Pedagogia de caráter instrucional, com base técnico- científica, ocorrerá a organização para a transmissão de informações, com uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conteúdos instrucionais, porém, quando se estabelece a afirmação de que as “[...] práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória”, na qual a Pedagogia é considerada como prática social guiada pela reflexão do que acontece nas práticas educativas e pelo pensamento crítico do que elas podem ser (Franco, 2016, p. 537).

Assim, diferencia-se por não ser normativa, mas crítica, é práxis e não pautada em treinos, não é linear e sim dialética. Dessa forma, as práticas pedagógicas acontecem como apoio à prática docente, com estabelecimento de diálogos constantes entre os sujeitos e as situações, não engessando a prática (Franco, 2016).

No entanto, Sarmento (2011) aponta que a instituição escolar se preocupa mais com o aluno do que com a criança em si e de certa forma:

[...] a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural (Sarmento, 2011, p. 588).

Nessa perspectiva, nas escolas as crianças podem não ser valorizadas enquanto sujeitos singulares detentores de cultura e com potencial para modificar inclusive a sociedade na qual estão inseridas, acabam sendo vistas como meros receptores de conhecimento, não são consideradas todas as vivências e experiências que já possuem, tornam-se alunos.

Ampliando tal discussão, Rosemberg (1976, p. 1466) traz a díade entre adulto-criança, afirmando a falta de interação entre ambos, sendo que em tal relação o papel do adulto é de

emissor enquanto a criança é a receptora. Para ela “A díade não é igualitária: assenta-se, pelo contrário, no poder detido pelo adulto. Este poder fundamenta-se, inicialmente, na dependência biológica da criança”.

De acordo com a autora por meio da educação formal e informal o adulto exerce seu poder sobre a criança que acaba mantendo a dependência delas muitas vezes prolongando-a (Rosemberg, 1976).

Rosemberg (1976) aponta a necessidade da sociedade, organizada para o adulto, criar formas parciais para manter a sua sobrevivência, assim como a da criança, e mediante a impossibilidade de adequação da sociedade focada no adulto à criança, é o adulto que a educa.

Na educação o poder do adulto sobre a criança se cristaliza duas vezes, sendo o adulto, e seus substitutos como grupos, a pessoa que educará a criança representando a sociedade posta para os adultos, e também pela educação tanto formal como informal por meio da adequação da criança à sociedade e não o inverso (Rosemberg, 1976).

“A educação torna-se, então, necessária e inevitável para a própria sobrevivência da sociedade-centrada-no-adulto e de sua infância. A relação pedagógica é hipertrofiada, impregnando praticamente todo comportamento emitido pelo adulto e dirigido à criança” (Rosemberg, 1976, p. 1466).

Bardem (2014) aponta que as instituições de Educação Infantil e suas propostas pedagógicas podem ser mais significativas para as crianças na medida em que tiram a invisibilidade da infância e passam a se atentar à voz das crianças, reconhecendo-as como atores sociais com necessidades específicas. A criança é vista como competente, criativa e que produz sua própria cultura, muitas vezes transgredindo as informações advindas do mundo dos adultos.

A reflexão sobre as práticas educativas é necessária, o que requer diálogo tanto do docente com si mesmo como com os outros que estão envolvidos, favorecendo o aprender da escuta, “O problema em questão implica um convite à valorização da fala e do pensamento infantis, como recursos principais na investigação do que é vivenciado pelas crianças” (Rosado; Campelo, 2011, p. 403).

Esse processo de valorização da voz da criança implica em novas formas de compreensão da infância e da criança. Segundo Sarmiento (2007, p. 35-36), “[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam”. Então, as diversas linguagens das crianças precisam ser valorizadas pelas instituições de Educação Infantil. O autor afirma ainda que “A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem [...]” nas interações

que ocorrem entre as crianças, que geram afetos, fantasia, vinculação ao real que são incorporados por elas.

Conforme Tonetto, Marangon e Monteiro (2020, p. 15), “[...] a escola, como instituição social que assegura os direitos das crianças, deve respeitá-las como sujeitos, com suas especificidades, com suas linguagens e com seu mundo imaginativo”.

Os autores afirmam que a escola de Educação Infantil é um espaço com grande potencial para o estabelecimento de relações e produção de conhecimento. Nessa etapa do ensino o docente deve frequentemente modificar a sua prática e os modos de materialização do ensino, da mesma forma que as crianças ressignificam tanto os sentidos como os significados dos fatos e acontecimentos da sociedade (Tonetto; Marangon; Monteiro, 2020).

Dessa forma, as práticas pedagógicas elaboradas para crianças bem pequenas na Educação Infantil precisam ter intencionalidade, ou seja, o docente deve ter clareza do seu papel e de como as crianças, independentemente da idade, são ativas nos processos, tendo especificidades inerentes de cada faixa etária que devem estar contempladas em suas ações diárias.

Assim, “[...] um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades” (Franco, 2016, p. 536).

Ainda segundo a autora, a prática pedagógica não está ligada apenas à prática didática, mas está relacionada a uma série de elementos tais como à formação do docente, os espaços e tempos da escola, as possibilidades de organização do trabalho do professor, bem como suas expectativas e parcerias, o que torna esse momento complexo (Franco, 2016).

Franco (2016, p. 542) apresenta a complexidade envolvida na prática pedagógica afirmando que

Os processos de concretização das tentativas de ensinar aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (Franco, 2016, p. 542).

As práticas pedagógicas, conforme a autora, são organizadas para uma finalidade, com uma intencionalidade que move a ação do docente, por isso devem ser planejadas para que possibilite as transformações almejadas. É preciso que o docente faça reflexão de forma crítica

sobre sua prática e saiba as intencionalidades dela, para que assim se estabeleça a prática pedagógica (Franco, 2016).

Outro fato importante é que existe a dualidade entre o controle e a autonomia das crianças, então, os docentes devem criar relações que minimizem as barreiras estabelecidas para o controle gerando, por meio dos processos de aprendizagem, possibilidades de ação da criança (Tonetto; Marangon; Monteiro, 2020).

Ainda sobre o controle exercido pela escola sobre os alunos Sarmiento (2011, p. 593) menciona que a escola prioriza os saberes escolares tidos como legítimos ignorando o universo simbólico das crianças.

A escola, fiel à sua cultura, filtra no seu programa de socialização para o individualismo aquilo que do indivíduo é convergente com a aquisição dos valores e saberes escolares legítimos. Mas deixa de fora muito do que verdadeiramente integra o universo simbólico dos seus alunos: os jogos, os rituais, a própria linguagem gerada nas relações de pares e configurantes das culturas infantis e juvenis (Sarmiento, 2011, p. 593).

Corroborando para tal discussão Oliveira *et al* (2022) afirmam que a educação da primeira infância precisa estar embasada nas novas finalidades propostas para a Educação Infantil, sendo acolhedora das diversidades, se opondo às práticas excludentes, tendo como eixo central a concepção de criança enquanto sujeito ativo, cidadão desde que nasce, mudando as concepções adultocêntricas enraizadas em muitas escolas. Isso exige análise e reconstrução de forma criativa das orientações tanto teóricas quanto metodológicas relacionadas à organização dos espaços, os tempos das atividades, os materiais disponibilizados e especialmente o modo como o professor desempenha o seu papel, como organiza o ambiente, ouvindo as crianças, a maneira como lhes responde, a oferta de materiais, opções, amparo emocional, além de possibilitar as interações e brincadeiras entre as crianças.

Refletindo sobre as novas finalidades da Educação Infantil é de suma importância a compreensão do cuidar como indissociado do educar visando a integralidade da criança, o que está presente em vários documentos oficiais brasileiros como no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”- RCNEI (Brasil, 1998a), na “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (Brasil, 2006a), nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, v.2 (Brasil, 2006c) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) que orientam também com relação à organização do espaço, do tempo e dos materiais e que as propostas da Educação Infantil precisam estabelecer, inclusive prevendo “[...] condições para o trabalho coletivo e para

a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...]” (Brasil, 2010, p. 19).

Os documentos oficiais brasileiros também trazem orientações relacionadas à práticas docentes como pode ser visto nos RCNEI (Brasil, 1998a) que explanam a importância do brincar e das interações, citando que “A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças” (Brasil, 1998a, p. 31). Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006b) v. 1, sinalizam a importância das brincadeiras e interações das crianças, e com outras pessoas associadas a experiências variadas potencializam o desenvolvimento infantil. O vol. 1 dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006b) também traz que as crianças devem ser apoiadas nas suas iniciativas espontâneas, além de serem incentivadas a:

- [...] • brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (Brasil, 2006b, p. 19).

O direito às brincadeiras também está presente nos “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 2009b), sendo contemplado entre outros direitos fundamentais da criança que está na creche, devendo estar presente na prática docente na Educação Infantil, sendo eles:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Nossas crianças têm direito à atenção individual;
- Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante;
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde;
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (Brasil, 2009b, p. 13).

Com relação à brincadeira o documento norteia sobre a disponibilidade dos brinquedos, se a disposição dos mesmos possibilita que as crianças os alcancem, além de apontar a necessidade da flexibilização das rotinas longas, tendo a garantia do brincar livre, salas organizadas, possibilitando o brincar de forma espontânea e interativa (Brasil, 2009b).

Já os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009a) apresentam as interações como um aspecto importante para a qualidade da Educação Infantil, destinando uma dimensão “Interações” sobre essa temática trazendo reflexões se no ambiente escolar há preocupação com a forma como se organizam brincadeiras, materiais e espaços que favoreçam a interação entre as crianças da mesma idade e entre crianças de faixa etária diferente. Mesmo não tendo uma dimensão específica sobre a brincadeira é possível identificar algumas reflexões que devem ser feitas que as contemplam, dentre as suas dimensões o documento apresenta a do “Planejamento Institucional”, com o indicador 1.2 “Planejamento, Acompanhamento e Avaliação”, item 1.2.2 onde questionam “As professoras organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas?” (Brasil, 2009a, p. 38). Na dimensão 2, “Multiplicidade de experiências e linguagens”, no indicador 2.4, “Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais”, no item 2.4.5 trazem para reflexão se “As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta” (Brasil, 2009a, p. 42).

O documento “Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica”, (Brasil, 2012), traz diversas orientações sobre as formas de selecionar, organizar e utilizar brinquedos, materiais e também brincadeiras para creche, além de apontar “[...] formas de organizar espaços, atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores de uma educação infantil de qualidade” (Brasil, 2012, p. 02).

Tal documento aborda a essencialidade tanto dos brinquedos, como da brincadeira e interações no âmbito da creche orientando possíveis organizações para aprendizagens por meio das “interações e a brincadeira”. Conforme o documento é necessário:

1. Aceitação do brincar como direito da criança; 2. Compreensão da importância de brincar para as crianças, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades; 3. Criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações; 4. Desenvolvimento da dimensão brincahona da professora (Brasil, 2012, p. 10).

As DCNEI (Brasil, 2010), afirmam que as práticas pedagógicas destinadas à Educação Infantil devem ser norteadas pelos eixos: interações e brincadeira. Os mesmos eixos são

elencados na BNCC (Brasil, 2017) para o trabalho dos docentes na Educação Infantil. O documento normativo aponta que a criança tem o direito de: “[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se [...]” (Brasil, 2017, p. 40).

Então, com base na literatura e nos documentos oficiais brasileiros, as práticas pedagógicas docentes devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. O trabalho docente e suas propostas junto às crianças bem pequenas deve garantir de forma intencional que as crianças possam brincar e interagir, construindo assim suas próprias culturas de pares.

Além da indissociabilidade do cuidar e do educar, da essencialidade das propostas pedagógicas da Educação Infantil estarem norteadas pelos eixos interações e brincadeira, é preciso atenção para o espaço, o tempo e para os materiais disponibilizados às crianças, já que as práticas pedagógicas não são neutras, mas reveladoras de concepções pedagógicas, como afirma Horn (2004, p. 15) “O modo como organizamos materiais e móveis e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

Quando se considera a criança como protagonista é preciso que o ambiente educativo da escola seja condizente para o desenvolvimento de uma criança ativa, questionadora, criativa e que realiza várias descobertas. Conforme Oliveira *et al* (2012, p. 96), “Os ambientes de Educação Infantil ganham em qualidade ao considerar as crianças como protagonistas das situações, atividades e experiências que vivem na creche ou na escola”.

Os autores afirmam ainda que as concepções de educação antigas ofertavam às crianças ambientes na maioria das vezes restritos, com ordens que não poderiam ser questionadas, espaços organizados de forma rígida, os tempos eram estabelecidos pelos adultos, sendo exigido o silêncio, além de pouca possibilidade de interação. Nesse contexto as crianças não eram protagonistas, eram mais passivas, não sendo de fato integrantes e nem participantes do cotidiano escolar (Oliveira *et al*, 2012).

Todavia, as mudanças ocorridas na Educação Infantil nos últimos anos apresentam o desafio de que as instituições precisam ter o foco voltado para as crianças, que têm direito a uma rotina boa versada por uma jornada que seja interessante, que lhes acolha e seja desafiadora, sendo contempladas atividades que possibilitem o autoconhecimento, autoestima, ampliando seus conhecimentos sobre as relações sociais como sobre elementos culturais (Oliveira *et al*, 2012).

É preciso pensar se o ambiente educativo está a favor da criança, sua funcionalidade, se permite a interação entre elas, se tais organizações podem ser modificadas, inclusive com a

ajuda das crianças e ser recriado de acordo com os objetivos das atividades, onde as crianças não dependem do professor para ter acesso a brinquedos e materiais desejados (Oliveira *et al*, 2012).

Retomando os documentos oficiais brasileiros são evidenciadas várias orientações voltadas para a organização de espaços, tempos e materiais na Educação Infantil, por exemplo no RCNEI (Brasil, 1998a) que traz orientações sobre a organização do tempo, apresentando as modalidades organizativas: atividades permanentes, as sequências de atividades e projetos que podem ser utilizados na Educação Infantil. Orientam também sobre a organização do espaço e seleção de materiais dizendo que “A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas” (Brasil, 1998a, 58).

A “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (Brasil, 2006a) que traz como meta a divulgação de padrões de infraestrutura para as escolas de Educação Infantil, tendo foco para os espaços internos e externos e também para os materiais destinados a essa faixa etária. As crianças têm direito a “[...] a espaços, tempos e materiais específicos”, afirmação presente no vol. 1 dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006b, p.19).

No volume I diz que “[...] oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Brasil, 2006b, p. 16).

O vol. II aponta para a necessidade de reflexão sobre os espaços educativos:

15 Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças: [...] 15.3 propiciam as interações entre as crianças e entre elas e os adultos; 15.4 instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças; 15.5 são disponibilizados para o uso ativo e cotidiano das crianças; [...] 15.7 As paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos. 15.8 As cores e as tonalidades de paredes e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil mais bonito, instigante e aconchegante. 15.9 O mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis; 15.10 Os materiais didáticos-pedagógicos, bem como os equipamentos e os brinquedos, são escolhidos com o intuito de não trazer problemas de saúde às crianças (Brasil, 2006c, p. 42-43).

Já orientações sobre construções e reformas de prédios podem ser encontradas no documento “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006d), que leva em consideração a criança que estará no espaço afirmando inclusive que “A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado” (Brasil, 2006d, p. 07). O documento também traz que o professor tem um papel de grande importância na organização dos espaços e que ambientes diversificados favorecem muitas interações.

Conforme o documento é necessário construir:

[...] o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (Brasil, 2006d, p.08).

Outro documento brasileiro “Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009a) traz para análise muitas dimensões e algumas se referem aos espaços e materiais. Na dimensão 1 “Planejamento Institucional”, indicador 1.2 “Planejamento, acompanhamento e avaliação” no item 1.2.1, indaga se “As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam ambientes periodicamente” (Brasil, 2009a, p. 38). Em outra dimensão, a 5 “Espaços, Materiais e Mobiliários” apresenta orientações sobre os espaços, materiais e também dos mobiliários utilizados por crianças da Educação Infantil. Afirmam que “Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (Brasil, 2009a, p. 50). Nessa dimensão apresentam vários indicadores relacionados à análise para o espaço, mobiliários e materiais, dentre as necessidades pontua a importância da diversidade de materiais como livros e brinquedos acessíveis para as crianças, além de outros materiais como por exemplo, instrumentos musicais, materiais pedagógicos para desenhar, pintar, construir objetos de forma tridimensional e fazer modelagens. Dentre os seus indicadores no item 5.1.1 indaga “Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente?” (Brasil, 2009a, p. 51). Já o 5.1.7. aponta o questionamento: “A instituição prevê móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos?” (Brasil, 2009a, p. 51).

O item 5.2.2 questiona se na escola “Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo,

materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)?” (Brasil, 2009a, p. 51). Os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009a) ainda reforçam que as escolas de Educação Infantil devem valorizar a autonomia das crianças e para tanto precisam ter os ambientes e materiais organizados e dispostos de forma que as crianças possam fazer as suas escolhas, além disso o professor deve planejar atividades diversas organizando os materiais e espaços que forem necessários.

O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 2009b) também apresenta orientações com relação ao espaço citando a importância da sua arrumação de forma zelosa e criativa, com garantia mínima de limpeza, claridade, ventilação, com ausência de móveis ou qualquer objeto que possa prejudicar a segurança das crianças, com garantia de lugares agradáveis, inclusive para o sono e repouso das crianças. Esse ambiente também deve possibilitar a exposição do que as crianças produzem e as reformas desses ambientes devem priorizar as necessidades das crianças, por exemplo, de locomoção e visão delas.

As DCNEI (Brasil, 2010) apresentam uma seção intitulada “Organização de Espaço, Tempo e Materiais” na qual são elencadas condições que as propostas pedagógicas devem prever para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, tempos e espaços que garantam:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (Brasil, 2010, p. 19).

Segundo o documento “Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica”, (Brasil, 2012), as maneiras como os ambientes são organizados se tornam ou não

favorecedores para a brincadeira, citando inclusive que os mobiliários adequados possibilitam a melhor visualização de objetos pelas crianças, favorecendo a escolha de brinquedos por elas. Afirma ainda que “Para que a atividade tenha qualidade é preciso prever espaços, brinquedos e materiais de acordo com a proposta educativa definida para o agrupamento infantil” (Brasil, 2012, p. 143).

Organizar a prática pedagógica é essencial para que se tenha resultados significativos e que valorizem as potencialidades infantis, já que “A inexistência de uma organização prévia reproduz práticas espontaneístas, de um brincar pobre, sem recursos e materiais” (Brasil, 2012, p. 143).

A BNCC (Brasil, 2017) também endossa a importância da intencionalidade educativa, da organização de práticas com materiais adequados e situações variadas para a Educação Infantil que viabilizem tanto a interação, como a brincadeira possibilitando diversas aprendizagens, sendo o professor o responsável por tal organização que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, como pode ser visto:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017, p. 39).

Dessa forma, as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil precisam contemplar o cuidar associado ao educar, ser norteadas pelos eixos interações e brincadeira, além de ser organizada com intencionalidade sendo considerados os tempos, os espaços e materiais necessários, como visto anteriormente.

Faz-se necessária também a reflexão sobre as rotinas que são desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil, pois muitas vezes sua rigidez está ligada às necessidades da instituição e dos adultos e não necessariamente às crianças.

É preciso avaliar se as rotinas e as práticas desenvolvidas na Educação Infantil são favorecedoras da multiplicidade das formas das crianças conhecerem o mundo e se expressar, ou se estão restringindo as crianças e suas potencialidades (Brasil, 2009a).

Rosado e Campelo (2011) afirmam que a aprendizagem com as crianças, com seus conhecimentos, expressões é desafiadora para os educadores e também para as rotinas que são

adotadas, já que é necessário ouvir as crianças que possuem muitas linguagens e produzem culturas.

“Atualmente, a rotina, é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas [...]” (Barbosa, 2000, p. 230).

Conforme a autora, “As rotinas são dispositivos espaço-temporais. E podem - quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução - facilitar a construção das categorias de tempo e espaço [...]” (Barbosa, 2000, p. 232).

Assim, a rotina, seria “[...] a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas [...]” (Brasil, 1998a, p. 54). Ela pode ser utilizada para a organização do trabalho pedagógico, mas o docente deve elaborá-la de forma segura e garantido que seja flexível, sendo passível de análise crítica e possíveis alterações (Kraemer, 2012).

Dessa forma, depreende-se que as rotinas nas escolas de Educação Infantil precisam ser bem elaboradas, organizadas considerando as crianças como sujeito de direitos, criativas e produtoras de cultura na sociedade. A garantia de materiais diversos, bem como a organização dos espaços precisam ser definidos intencionalmente, além da organização do tempo. Assim, a rotina se torna um instrumento que pode contribuir para a organização da prática dos docentes.

No entanto, Horn (2004) traz uma reflexão de que o caráter de vigilância visto nas escolas do passado de certo modo ainda está presente nas escolas atuais de Educação Infantil, já que ocorre a preferência pelos docentes da realização de trabalhos dirigidos, realizados individualmente, sem a garantia de espaços para a realização de tarefas coletivas encontrando resistência em aceitar as escolhas das crianças, sem que sejam necessárias suas ordens e vigilância. Para a autora é preciso compreender que “A criança, na realidade, é uma construção social, é um ser “que existe” em plenitude no “aqui e agora”, produzindo “enredos” e inserindo-se em “cenários” que, muitas vezes, não são feitos para elas” (Horn, 2004, p. 26).

A autora endossa ainda que, o arranjo espacial das escolas de Educação Infantil é muitas vezes determinante da disciplina, onde a criança é mantida na imobilidade, não sendo permitida a interação entre as crianças, as mesmas também não podem se apropriar dos espaços e dos objetos. “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). Aponta que além disso, o brincar/ jogar parece ser ignorado pelos docentes, não levando em consideração que

tais atos são sérios para as crianças que podem aprender na interação com os objetos, explorando e assim descobrindo o mundo (Horn, 2004).

Para a autora o espaço deveria ser “[...] definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem desenvolvidos, nas relações interpessoais, entre outros fatores” (Horn, 2004, p. 37).

Dessa forma, pensar na organização de práticas pedagógicas exige reflexão dos docentes de qual a concepção de criança que embasa suas práticas e, portanto, como estão organizando suas propostas para a Educação Infantil, tendo a clareza dos objetivos que possuem.

Sobre as práticas educativas contemporâneas Franco (2016) ressalta a falta de reflexão, do diálogo e também da crítica já que ganham espaço os pacotes de instrução prontos que têm como intuito a preparação das crianças e jovens para avaliações externas visando aprovação em vestibulares. Dessa forma a educação que se rende ao caráter racional da economia acaba não conseguindo efetivar suas possibilidades tanto de formação como de humanização dos indivíduos.

Para Verdum (2013), a competência do docente vai sendo desenvolvida quando ele, de forma consciente, aprende a transformar a sua prática pedagógica, o que requer reflexão constante para além da sala de aula, mas também nos demais fatores que influenciam suas práticas.

Conforme Abramowicz e Oliveira (2013), a infância possui singularidades, especificidades, etnias, sexualidades, raças e classes sociais, todas essas particularidades estão na escola, além das culturas produzidas pelas crianças com suas formas de questionamento do mundo, da realização de experiências, aprendendo diversos conhecimentos. Assim, tais movimentos exigem organização temporal e espacial que possibilitem a invenção e a criação por parte das crianças e simultaneamente que elas se (re)inventem e se recriem. Nesse movimento ocorre o encontro entre as próprias crianças e entre os adultos que também podem aprender por meio da experiência inventiva que está na infância e que na Educação Infantil se constitui como atividade central.

Para Sarmento (2013b), a Educação Infantil não pode se dar sem serem consideradas as condições sociais infantis, já que suas formas de vida sofrem constantes mudanças. Porém, essas diferenças não são consideradas pela maioria dos programas educacionais e nem tem grande relevância nos embasamentos das políticas públicas, mesmo com o crescimento da Educação Infantil. Isso pode ser visto nos “modelos pedagógicos” e diretrizes educacionais de caráter universal. Assim, a Educação Infantil continua presa a modelos que engessam o cotidiano, determinam rotinas, guiam os projetos pedagógicos, gerenciando inclusive a

organização tanto do espaço, como do tempo, das atividades e também das avaliações. A criança acaba não sendo vista e ouvida na Educação Infantil, o foco em visões universalistas leva à ocultação de aspectos pontuais das vivências das crianças. Para o autor, é necessário compreender que a infância é mutável.

Sarmento (2013b) critica também a tecnicização na educação, com estabelecimento de metas, ignorando a natureza política do ato educativo, configurando “[...] o campo da intervenção pedagógica como o terreno de promoção da “*one best way*” para a educação das crianças” (Sarmento, 2013b, p. 134). Dessa forma, as crianças são educáveis mediante padrões preestabelecidos, que nem sempre consideram os contextos sociais infantis. A educação é vista como uma mercadoria, onde a economia capitalista promove o mercado voltado para a Educação Infantil, as famílias são os clientes, os docentes e educadores são colaboradores e as crianças são produtos que ganham valor. Conforme o autor, as escolas de Educação Infantil atraem diversas empresas dispostas a vender materiais pedagógicos, formações e até mesmo Projetos Políticos Pedagógicos, já que a educação é vista como mercado atraente (Sarmento, 2013b).

Todavia, nenhum desses materiais e propostas substitui o que é inerente dos professores, a “[...] capacidade que só o docente de educação infantil solidamente formado/a possui para ouvir as crianças, na concretude da sua condição humana e social, e de, com elas, construir dinâmicas educativas relevantes e significativas” (Sarmento, 2013b, p. 135).

Para o autor “A adoção de uma política educativa centrada nos direitos da criança tem um especial efeito simbólico: centra na criança a razão de ser e do fazer na educação infantil” (Sarmento, 2013b, p. 141).

A educação infantil tem a sua justificação nas próprias crianças, no seu desenvolvimento integral e na plenitude dos seus direitos de proteção da identidade e prevenção de qualquer tipo de risco, de provisão das necessidades básicas e de satisfação das condições de crescimento saudável e com plena inclusão social, de participação na vida em comunidade (Sarmento, 2013b, p. 141).

Dessa forma, é válido pensar na Educação Infantil enquanto local em que pode ampliar as experiências da infância, sua criação, e este espaço da criação também se produz, ou seja, “[...] em uma espécie de produção da produção do espaço de criar” (Abramowicz; Oliveira, 2013, p. 294).

Para finalizar, neste capítulo foram retomados aspectos históricos que possibilitaram a compreensão de como são construídas as concepções de criança e infância, bem como as influências contextuais que impactam tais definições. A sociedade muda e com tais mudanças

mudam também as formas como as crianças passam a ser vistas. Nesse percurso histórico, a infância foi institucionalizada e a escola formal passou a estabelecer normas cada vez mais rígidas para que a nova atividade das crianças fosse efetivada, ou seja, para se tornarem educandos. Ficou evidente que a criança vem saindo de uma zona de invisibilidade para ganhar destaque, inclusive em discussões voltadas para o estabelecimento de políticas públicas que implementem e garantam os seus direitos. São instituídos estatutos voltados para a infância, mas é preciso reflexão sobre a base que norteia a definição de tais normas, pois como já foi visto, questões neoliberais e de cunho capitalista são bem dominantes na sociedade contemporânea estando imbricados nas diferentes esferas sociais.

Partindo de alguns princípios dos estudos da Sociologia da Infância, como afirmam Sarmiento (2008) e Corsaro (2011), entende-se a infância como uma categoria social geracional que, portanto, é construída socialmente e as crianças como atores sociais, sujeitos ativos produtores de cultura, sendo impactados e impactando a sociedade.

Todavia, mesmo com a mudança na forma como a infância e a criança passam a ser vistas na atualidade e com a promulgação de leis e normativas específicas para elas muitas crianças fogem das normas padronizadas e acabam não tendo seus direitos garantidos.

Nesse contexto, a Educação Infantil, estabelecida como direito para as crianças tem papel de extrema relevância para o desenvolvimento integral das mesmas podendo contribuir de maneira significativa para que possam ter seus direitos enquanto membros sociais respeitados, valorizando as culturas infantis e suas múltiplas formas de expressão. Ressalta-se que muitos foram os documentos brasileiros publicados para essa etapa da Educação Básica com o intuito de nortear e orientar os profissionais que atuam com essa faixa etária como visto anteriormente. Tais conhecimentos foram de extrema importância para a compreensão do objeto deste estudo e para que fossem tecidos caminhos para as próximas discussões.

Dessa forma, refletir sobre a concepção de criança e de infância, bem como sobre a organização das práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil, em destaque na pesquisa que resultou neste manuscrito, àquelas destinadas à etapa creche com crianças bem pequenas, torna-se imprescindível para a compreensão dos direitos infantis versus realidade vivida dentro das escolas.

Dando continuidade às discussões até aqui estabelecidas, o capítulo 2 traz as tendências de estudos e pesquisas realizadas de 2006 até abril de 2024, com ênfase nas práticas pedagógicas docentes voltadas para crianças bem pequenas matriculadas em creches, um convite para o aprofundamento à temática.

Capítulo 2

ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE: AMPLIANDO O DIÁLOGO A PARTIR DAS TENDÊNCIAS EVIDENCIADAS EM ESTUDOS E PESQUISAS ACADÊMICAS.

Para bem criar passarinho é proveitoso ignorar as grades, as prisões, as teias. É bom se desfazer das paredes, cercas, muros e soltar-se, deixar-se vagar entre perfume e brisa. É melhor ainda não dispor de trilhas ou veredas e ter o ar inteiro como um espaço pequeno para a ligeireza das asas (Queirós, 2009)¹⁰.

De acordo com as reflexões estabelecidas até o momento, a concepção de criança e infância é construída socialmente sendo versada pelas compreensões sociais e históricas de cada época. Ao longo dos anos muitos avanços nas questões relacionadas às crianças foram ocorrendo, advindos de inúmeras lutas sociais e do fortalecimento de novas perspectivas no campo de estudos sobre a temática, inclusive com a promulgação de várias leis que visam a garantia dos seus direitos enquanto cidadãs ativas e participativas na sociedade. Tais avanços foram adentrando o âmbito educacional já que a institucionalização da infância também se deu de forma progressiva até a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos conforme a LDB (Brasil, 1996) que foi alterada pela Lei nº 12.796 de 2013. Todavia, muitas crianças ingressam no ambiente escolar antes dos 4 anos, ou seja, passam a ter matrícula ativa na etapa creche, em alguns casos com 04 meses. Assim, é necessária uma reflexão sobre como estão sendo organizadas as práticas pedagógicas elaboradas para essas crianças dentro das instituições escolares, incluindo seus princípios norteadores.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo reunir, sistematizar e analisar o campo dos estudos e pesquisas que discutem a organização da prática pedagógica voltada para crianças bem pequenas na Educação Infantil, tendo como marco temporal o período de 2006 a 2024.

Para se alcançar o objetivo estabelecido primeiramente foi determinado como marco temporal o ano de 2006, já que neste ano foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC) diversos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil dentre eles: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (Brasil, 2006), “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006) e “Parâmetros

¹⁰ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Para criar passarinho*. 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006). Os documentos mencionados abordam aspectos relevantes da Educação Infantil, inclusive trazendo definições de quem são as crianças e especificidades relacionadas à prática e aos ambientes destinados a elas. Portanto, presumiu-se que tais documentos podem ter contribuído de alguma maneira para que os estudos e pesquisas se voltassem para a temática das organizações de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas, já que a propagação do conceito de crianças enquanto sujeito de direitos foi se intensificando cada vez mais.

Para compor o corpus investigativo sobre a temática, partiu-se do instrumento de pesquisa e dos resultados apresentados por Ferreira (2022) no trabalho de conclusão de curso intitulado “*Organização de práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil- Creche: uma análise da produção acadêmica (2006-2021)*” que realizou um mapeamento de produções científicas (teses e dissertações), a partir de seus resumos, que discutem a organização da prática pedagógica de professores da Educação Infantil, creche, de 2006 a 2021. Tal instrumento foi reelaborado (Apêndice A) para que fosse realizada a ampliação do mapeamento das teses e dissertações condizentes com o objeto deste estudo publicadas até 2024, cujo foco dos estudos tenha se pautado nas crianças bem pequenas e com as informações necessárias para a presente análise. A busca de tais produções foi efetuada na mesma base de dados utilizada por Ferreira (2022), sendo o Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICIT OASISbr), tal escolha justifica-se pelo fato de ser uma base que possibilita a recuperação de materiais de acesso aberto, tendo como fonte de pesquisa os repositórios de instituições conceituadas, dentre elas o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). A plataforma selecionada é objetiva e favorece a localização e visualização das obras depositadas.

Pretende-se assim apresentar as contribuições dos resultados e conclusões dos estudos e pesquisas (teses e dissertações) realizados desde 2006 até 2024, cuja a temática tenha sido voltada às práticas pedagógicas para crianças bem pequenas na Educação Infantil, possibilitando a compreensão das principais tendências evidenciadas pelos estudos e pesquisas e como elas enriqueceram a temática em questão, mostrando seus avanços e lacunas.

2.1- Metodologia de pesquisa para a coleta de dados do presente capítulo.

Com relação à metodologia, o presente capítulo ancora-se na busca pelo “Estado de Conhecimento” do objeto de estudo a fim de evidenciar as perspectivas presentes nos resumos das teses e dissertações sobre a temática bem como aspectos pouco debatidos pautando-se na revisão bibliográfica, estabelecendo um diálogo com a literatura que aborda a temática.

Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 40) “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Soares e Maciel (2000, p. 09) ressaltam a importância da busca pelo “Estado do Conhecimento” para o entendimento do nível de conhecimento de um tema, envolvendo a amplitude, questões teóricas e metodológicas.

Essa compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (Soares; Maciel, 2000, p. 09).

Os procedimentos utilizados para a efetivação do mapeamento estão descritos abaixo onde foi realizada a pesquisa na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (Ibicit Oasisbr) das teses e dissertações que compõe o corpus investigativo do presente estudo, com recorte temporal de 2006 a 2024, como descrito anteriormente, partindo dos resultados apresentados por Ferreira (2022). Os resultados ora mencionados pautaram-se na análise de produções que contemplavam a organização pedagógica para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, no entanto, para este capítulo, buscou-se a delimitação de estudos que focassem as práticas pedagógicas voltadas para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

Portanto, foi feita uma seleção das produções presentes no mapeamento de Ferreira (2022) permanecendo aquelas que abordavam especificamente as crianças bem pequenas, ou os bebês e as crianças bem pequenas, por considerar que poderiam contribuir para a discussão de práticas voltadas para a faixa etária em questão (crianças bem pequenas). Foram selecionadas também aquelas cujos resumos não especificaram claramente a faixa etária da Educação Infantil pesquisada, ou que pela descrição do resumo foi possível compreender que o autor considerou como bebês crianças de 0 a 3 anos. Foram excluídas dessa seleção pesquisas que tratavam exclusivamente dos bebês ou que abordavam a pré-escola. Dessa forma, foram selecionadas 15 produções constantes no mapeamento de Ferreira (2022).

Para a organização das informações advindas das novas buscas visando a ampliação do mapeamento de teses e dissertações foi elaborado um instrumento de pesquisa, em forma de quadro composto por: Título da pesquisa, autor, ano, tipo de produção, objetivos, resultados e conclusões e Instituição de Ensino Superior/ Programa de Pós -Graduação a partir dos resumos e das informações que retornaram das buscas feitas junto à base de dados Ibicit Oasisbr. Tal instrumento foi intitulado “Pesquisas que contribuem para a discussão sobre as práticas

pedagógicas para crianças bem pequenas sob o viés de sua organização- Teses e dissertações publicadas de 2006 a 2024- Base de dados Ibicit Oásis” (Apêndice A).

É válido ressaltar que, para este estudo, foram utilizados os mesmos descritores da busca feita por Ferreira (2022), estabelecendo-se como critério de exclusão produções não condizentes com o gênero textual buscado, ou seja, selecionou-se apenas teses e dissertações, não foram selecionadas as produções que não contemplavam a temática em questão, as que apresentavam resumo apenas em inglês, juntamente com as que não possibilitaram acesso ao resumo pela base de dados utilizada, aquelas que reportaram a um identificador inválido, assim como aquelas com foco de pesquisa apenas em bebês ou que estudaram a pré-escola e jardim da infância ou outros aspectos da Educação Infantil não vinculados à organização da prática pedagógica, bem como produções anteriores a 2006.

A pesquisa junto à base de dados (Ibicit Oasisbr), realizada em julho de 2024, foi iniciada com os expressões investigativas “Organização de práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil Creche” obtendo como resultados 53 trabalhos. Após a leitura dos resumos, foi selecionada 01 dissertação publicada em 2022.

Após esta busca inicial optou-se pela utilização das expressões associadas a operadores booleanos, como “AND” para aprofundamento da pesquisa e localização de outras produções. A segunda busca com a expressão “Organização de práticas pedagógicas AND creche” retornou 231 trabalhos, dos quais foram selecionadas 01 dissertação de 2023 e 01 tese de 2016 que não tinha sido mapeada anteriormente, mas que foi selecionada por contribuir para a temática.

A próxima busca com os descritores “Creche AND rotina AND tempos AND espaços” resultou em 57 trabalhos, não sendo selecionado nenhum, pois alguns já tinham sido selecionados por Ferreira (2022).

Foi realizada então uma nova busca com os termos “Rotina AND tempos AND espaços AND bebês” resultando em 62 trabalhos, não sendo selecionada nenhuma produção diferente das já selecionadas. O mesmo se deu na tentativa de trocar a última expressão utilizando “Rotina AND tempos AND espaços AND crianças bem pequenas”, com 20 trabalhos sendo que alguns já estavam selecionados, portanto, nenhum a acrescentar.

Optou-se então pela busca por “Organização do trabalho pedagógico AND educação infantil AND rotina” apresentando 134 resultados. Desses foram selecionados 03 trabalhos, sendo 01 dissertação de 2022, 01 dissertação de 2023 e 01 tese de 2019 não mapeada anteriormente.

A busca pelas expressões “Organização de práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil” teve como retorno 409 produções, das quais foram selecionadas 05 produções, sendo

01 dissertação de 2011 (não mapeada anteriormente), 01 dissertação de 2013, mas que foi indexada em 2023 na base de dados, 01 dissertação de 2020 indexada em 2024 e 02 dissertações publicadas em 2022, as demais já tinham sido selecionadas.

Na sequência, procedeu-se a busca com os descritores “Espaço AND formação do educador AND berçário” com 36 resultados, não sendo selecionado nenhum trabalho. Então, foi realizada uma última pesquisa com os termos “Espaço AND formação do educador AND crianças bem pequenas” com 85 resultados, sendo selecionada 01 tese.

Dessa forma, na pesquisa de ampliação do mapeamento foram selecionadas 12 produções que somando-se àquelas já selecionadas anteriormente totalizaram 27 títulos distribuídos em 21 dissertações e 6 teses para análise neste material.

Após a seleção dos trabalhos, leitura de seus resumos e sínteses no instrumento de pesquisa foi realizada a classificação das informações e dados, conforme a frequência em que foram identificados nos resumos dos estudos analisados. Tais informações e dados foram analisados de forma descritiva e interpretativa considerando alguns aspectos da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Para Bardin (1977, p. 38), a análise de conteúdo se embasa em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”.

Pautando-se nas frequências identificadas nos resumos dos trabalhos mapeados foi possível estabelecer dois eixos de análise, sendo eixo 1: “A organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas: essencialidades a serem contempladas”, com 13 trabalhos que abarcaram estudos voltados para aspectos que devem ser considerados na organização de práticas voltadas para a creche, como tempos, espaços, materiais, intencionalidade pedagógica, interações e brincadeira, rotinas, cuidar e educar. O eixo 2 foi intitulado: “Subsídios que contribuem para a organização da prática pedagógica para crianças bem pequenas: o PPP, a formação continuada, registros e demais recursos pedagógicos” em que estão selecionados 14 estudos voltados para a importância de tais ações e/ou instrumentos para a prática pedagógica de docentes de creche.

Ressalta-se que os aspectos presentes no eixo 1 se repetiram no eixo 2, no entanto, optou-se pela presente sistematização levando em consideração os trabalhos que apresentaram em seus resumos a relevância da formação continuada, registros e demais aportes que viabilizam a organização da prática pedagógica além dos descritos no eixo 1.

Abaixo seguem os quadros 1 e 2 que sistematizam os títulos e autores das produções mapeadas e suas respectivas classificações conforme os eixos estabelecidos.

Quadro 1: Estudos sistematizados no eixo: “A organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas: essencialidades a serem contempladas.”

Título	Autor	Ano	Instituição de Ensino
Dissertação: O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil.	TUSSI, Dorcas	2011	UFSM
Dissertação: Os elementos da organização da ação pedagógica na educação infantil: a criança na atividade docente.	MACHADO, Cristiane Schroeder	2012	UFSM
Dissertação: A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente.	GONÇALVES, Fernanda	2014	UFSC
Dissertação: A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de educação infantil de Guarapuava-PR: invisibilidades e silenciamentos.	NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado Do	2015	UNICENTRO
Dissertação: As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?	WINTERHALTER, Diolinda Franciele	2015	UFSM
Dissertação: Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês.	ARRUDA , Jeniffer De	2016	UNESP
Tese: Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que	RODRIGUES, Sílvia Adriana	2016	UNESP

sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche.			
Dissertação: Práticas pedagógicas na educação infantil: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos.	FONTES, Naiane Libório	2017	UFS
Tese: Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios.	COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino da	2017	UFG
Dissertação: Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil.	BISTAFFA, Vanilda Divina Almério	2022	UNESP
Dissertação: Educação Infantil em tempo integral: Organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Marília – SP.	SILVA, Jaqueline Lima Fidalgo e	2022	UNESP
Dissertação: Compreensões De Professoras Sobre Os Campos De Experiências Presentes No Currículo Da Educação Infantil.	SILVA, Kellyana Ferreira da	2022	UFCEG
Dissertação: Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil.	COSTA, Sthefany Beatriz	2023	UNESP

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do mapeamento realizado na base de dados Oasis Ibicit (2024).

Quadro 2: Estudos sistematizados no eixo: “Subsídios que contribuem para a organização da prática pedagógica para crianças bem pequenas: o PPP, a formação continuada, registros e demais recursos pedagógicos.”

Título	Autor	Ano	Instituição de Ensino
Dissertação: Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar.	ARALDI, Marizete	2007	UEL
Dissertação: Práticas pedagógicas na educação infantil: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores.	SANTANA, Marttem Costa de	2013	UFPI
Tese: Formação em contexto na educação infantil: uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza.	LIMA, Antonia Emanuela Oliveira de	2013	UFC
Dissertação: Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano.	GODOI, Lidia	2015	USP
Dissertação: Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas.	COCITO, Renata Pavesi	2017	UNESP
Dissertação: Formação continuada no cotidiano escolar: fatos e fotos que	PINTO, Adriana Santos	2017	UFSC

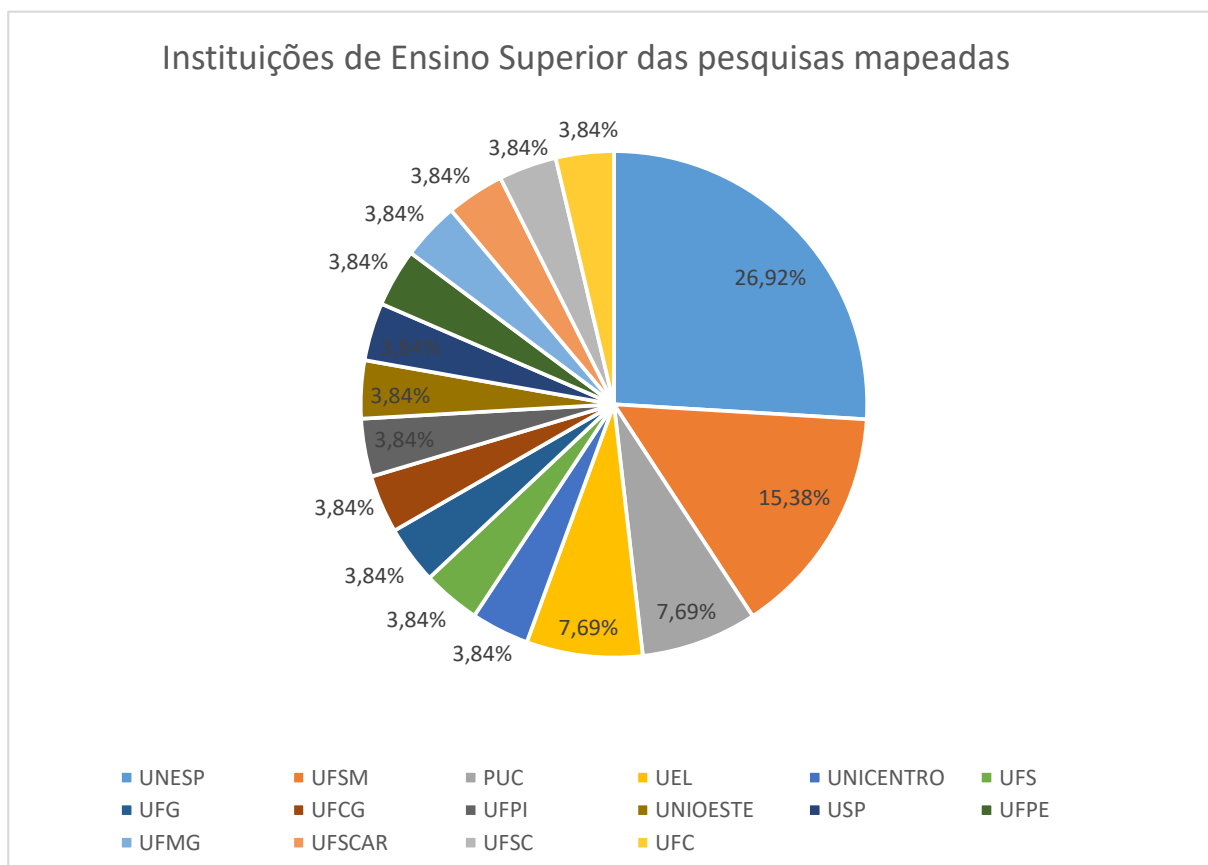
revelam um percurso formativo.			
Dissertação: Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem.	ROCHA, Gabriele de Andrade	2018	UFSM
Dissertação: As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo.	SCHMEING, Leila Bitencourt	2019	PUC
Tese: Currículo e prática pedagógica na educação infantil.	CARVALHO, Maria Jaqueline de Paes de	2019	UFPE
Tese: Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche.	LIZARDO, Lilian De Assis Monteiro	2020	PUC
Dissertação: A concepção das professoras da Educação Infantil acerca da formação e atuação docente.	MOURA, Gislaine Franco de	2020	UEL
Dissertação: A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da pedagogia histórico-crítica	ZANON, Rosane Faganello	2022	UNIOESTE
Dissertação: Ação e reflexão na estruturação de ambientes para crianças de três anos após retorno presencial devido à pandemia da Covid-19.	OLIVEIRA, Maria Cristina Ferreira Alves	2023	UFMG

Tese: Projeto Político-Pedagógico de uma Creche: Contexto para relações humanizadoras.	PEREIRA, Marcelo Campos	2024	UNESP
---	----------------------------	------	-------

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do mapeamento realizado na base de dados Oasis Ibicit (2024).

Com base na análise preliminar dos quadros acima é possível inferir que a maioria das pesquisas apresentadas no presente mapeamento e que tratam da temática voltada para a organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas são oriundas da Universidade Estadual Paulista- UNESP, totalizando sete pesquisas, distribuídas nas cidades de Presidente Prudente com três pesquisas, Marília com três e São José do Rio Preto com uma pesquisa, todas no Estado de São Paulo, seguida pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, no Rio Grande do Sul com quatro pesquisas realizadas.

Nota-se que as demais universidades também têm desenvolvido pesquisas que abordam a temática, no entanto, com menor frequência, a Pontifícia Universidade Católica- PUC com duas pesquisas desenvolvidas em São Paulo; a Universidade Estadual de Londrina- UEL, no Paraná - PR com duas pesquisas. Também foi elencada uma pesquisa realizada em Guarapuava- PR na UNICENTRO; uma em São Cristovão- SE na Universidade Federal do Sergipe- UFS; uma na Universidade Federal de Goiânia- UFG; uma na Universidade Federal de Campina Grande- UFCG; uma em Teresina na Universidade Federal do Piauí-UFPI; uma em Foz do Iguaçu- PR, na UNIOESTE, uma na Universidade de São Paulo-USP; uma em Recife-PE, na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE; uma em Belo Horizonte na Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG; a Universidade Federal de São Carlos- USFCAR uma pesquisa no Campus de Sorocaba- SP, a Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC com uma pesquisa em Florianópolis, Santa Catarina e uma pesquisa na Universidade Federal do Ceará- UFC, em Fortaleza.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados retornados da pesquisa na base de dados Oasis Ibicit (2024).

É importante ressaltar que os dados aqui descritos partem dos resultados do mapeamento realizado, e portanto, da base de dados, dos descritores e operadores utilizados, assim novos mapeamentos com critérios diferentes podem resultar em outros dados para análise.

Dentre as universidades elencadas no mapeamento a Unesp foi a que mais apresentou pesquisas, com mais publicações no campus de Marília-SP e Presidente Prudente-SP. Dialogando sobre os programas de pós graduação das respectivas instituições de Ensino Superior, o Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP de Marília foi criado em 1988, tendo seu projeto de criação iniciado em 1985, sendo o curso projetado a fim de ser o único em educação para atender “[...] necessidades e interesses de formação de sete Unidades Universitárias da UNESP”. Seu projeto inicial previa o nível de doutorado, que teve sua implantação em 1993. Atualmente o programa têm conceito 6 na avaliação da CAPES (UNESP, 2024).

Além das necessidades internas da UNESP, a criação do Curso de Pós-Graduação em Educação de Marília foi fundamental para a formação de docentes para o ensino superior e de pesquisadores para a região do centro-oeste e norte do estado de São Paulo, além das regiões do norte do Paraná e as

mais próximas do Mato Grosso do Sul e de Goiás [...] Atualmente, o Programa possui cinco Linhas de Pesquisa e 44 docentes credenciados como orientadores para o mestrado e doutorado.

A trajetória e o desenvolvimento do PPGE, em especial na produção acadêmico-científica e na destacada atuação dos docentes em esfera nacional, em várias atividades de representações na Área de Educação, de internacionalização e de articulação com a educação básica, revelam um Programa maduro e enraizado no contexto educacional no Centro-Oeste e Norte de São Paulo e regiões de outros estados, com forte impacto social. Essas características levaram o Programa a ter uma projeção em nível nacional e internacional (UNESP, 2024).

O início das atividades do programa de pós graduação em educação da UNESP campus de Presidente Prudente foi em 2001 objetivando a formação de docentes e pesquisadores com foco de interesse nas “[...] atividades de ensino, pesquisa e assessoria e produzir pesquisas na área de formação de professores e processos formativos em diferentes contextos educacionais” e na última avaliação realizada pelo CAPES obteve conceito 5 (UNESP, 2024).

A Universidade Federal de Santa Maria- UFMS também foi evidenciada no retorno do mapeamento com 04 pesquisas. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM foi iniciado em 1970 advindo de convênio estabelecido entre o MEC e a Organização dos Estados Americanos, também é “Importante frisar que a UFSM nasce internacionalizada e profundamente integrada às questões da formação na América Latina” (UFSM, 2024). A formação de doutores em educação passou a acontecer a partir de 2008.

Com a Missão de: “Formar Pesquisadores na área de Educação” o PPGE conta com um grupo de professores com produção científica relevante e reconhecida na área da Educação, constituído a partir de 2021 por 39 Docentes Permanentes e dois professores visitantes estrangeiros, distribuídos nas quatro linhas de pesquisa (UFSM, 2024).

Fica evidente que as Instituições de Ensino Superior mencionadas possuem Programas de Pós-Graduação na área da educação estabelecidos há anos e que se dedicam à formação de docentes e pesquisadores. As linhas de pesquisa, com temáticas específicas, podem se caracterizar como um dos fatores desencadeantes de estudos, como os aqui elencados. As pesquisas realizadas pelas diversas Instituições de Ensino Superior do Brasil são de suma importância para a melhor compreensão da temática apresentada, fortalecendo assim o campo de estudos e discussões que envolvem as práticas voltadas para a Educação Infantil, possibilitando a análise em vários contextos e sob o viés de diversas perspectivas, o que amplia o debate e o conhecimento científico produzido ao longo dos anos.

A seguir serão apresentados os estudos mapeados e sistematizados conforme os eixos descritos anteriormente advindos da busca de dados na base Oasis Ibicit.

2.2- Eixo 1: “A organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas: essencialidades a serem contempladas.”

No presente eixo foram sistematizadas 13 pesquisas, sendo 02 teses e 11 dissertações. A análise se deu a partir dos resumos dos estudos levando em consideração as informações presentes em sua estrutura bem como o objeto de pesquisa, objetivos, resultados e conclusões que contribuem para a reflexão sobre a organização das práticas pedagógicas para crianças bem pequenas sob o viés dos tempos, espaços, materiais, intencionalidade educativa, cuidar e educar e interações e brincadeira.

O primeiro estudo analisado foi a dissertação de mestrado de Dorcas Tussi (2011) intitulada “O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil” que investigou a relação do espaço e currículo da Educação Infantil, problematizando as concepções tanto de criança como de infância (s) e Educação Infantil constantes no Plano Nacional de Educação e nas DCNEI e também na realidade da instituição; investigou também como as DCNEI foram implementadas na prática pedagógica da instituição CEIM, buscando relacionar a organização dos espaços físicos com o que diz as DCNEI de 2009, currículo voltado para a Educação Infantil levando em consideração as práticas pedagógicas dos profissionais do CEIM.

Os resultados do estudo apontaram que as práticas pedagógicas são estruturadas e organizadas com base nas concepções tanto de criança como de infância e Educação Infantil, assim como a organização do grupo e atividades nessa etapa do ensino. Indicam também a relevância da intencionalidade na organização dos espaços voltados para a Educação Infantil e seu nexo com o currículo destinado a essa etapa da educação, o que qualifica as práticas pedagógicas (Tussi, 2011).

Cristiane Schroeder Machado (2012), em sua dissertação de mestrado “Os elementos da organização da ação pedagógica na educação Infantil: a criança na atividade docente” investigou os elementos relacionados à organização da ação pedagógica dos professores, bem como as concepções de criança vinculadas. Para tanto, visou a identificação dos elementos orientadores da ação dos professores para a organização de suas ações pedagógicas junto às crianças, refletindo com eles sobre a organização de suas ações pedagógicas, buscando também a compreensão de como os educadores percebem a atividade das crianças na organização de suas ações de cunho pedagógico.

Por meio do estudo foi possível a reflexão sobre a organização pedagógica evidenciando indícios que sinalizaram que os professores não confiam no potencial das crianças da instituição

o que pode justificar ou levar à compreensão das concepções que os mesmos têm sobre a atividade na organização de suas ações pedagógicas, já que quando se compreende as crianças como participantes, ativas, que se desenvolvem e produzem cultura contribui-se para que os professores de Educação Infantil reflitam e discutam sobre as formas de compreensão com relação às crianças na ação pedagógica, tidas como ativas na construção da ação cotidiana. A autora ressalta também a importância de possibilitar tempos e espaços nos quais as crianças possam viver sua(s) infância(s) coletivamente nas escolas de Educação Infantil (Machado, 2012).

Fernanda Gonçalves (2014), em sua dissertação de mestrado “A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente” objetivou o aprofundamento dos estudos relacionados às práticas pedagógicas com as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, bem como os indicativos para a docência para essa idade, a partir das teses e dissertações cadastradas na base da CAPES datadas de 2008 a 2011.

As categorias de análise do estudo permitiram reflexões acerca das especificidades inerentes à docência para crianças de 0 a 3 anos, sendo marcada por relações e trocas de experiências nos momentos de alimentação, sono e higiene e demais ações que são educativas. Ressalta-se também a importância de considerar a potencialidade das crianças, onde o pesquisador deve se empenhar para que ocorra a compreensão e legitimação do ponto de vista delas, levando em consideração suas diversas linguagens. O estudo também apontou predominância de pesquisas sobre o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos embasados em várias teorias, quando comparado às pesquisas voltadas à prática pedagógica em si. Já a função da creche e a relação com as famílias foram identificadas nas pesquisas, sendo que a instituição deve deixar clara suas intencionalidades pedagógicas que fundamentam as ações cotidianas. A autora destaca nos resultados que a organização dos tempos e espaços são elementos fulcrais na especificidade do trabalho docente junto a crianças de 0 a 3 anos. Aponta ainda que dentre as pesquisas analisadas evidenciou-se percursos metodológicos que buscaram se aproximar do ponto de vista das crianças, considerando-as como participantes legítimos (Gonçalves, 2014).

Já a dissertação “A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de educação infantil de Guarapuava-PR: invisibilidades e silenciamentos” de autoria de Edaniele Cristine Machado do Nascimento (2015) buscou o reconhecimento e problematização da prática da rotina realizadas com bebês nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Guarapuava- PR, também objetivou a compreensão das concepções, discursos e o posicionamento tanto de docentes como de gestores da creche sobre a atuação com as crianças,

além da interpretação das reações das crianças nas rotinas e a problematização das relações estabelecidas nesse espaço.

A análise realizada revelou que a rotina, nas instituições pesquisadas, é uma organizadora tanto do tempo, como do espaço e também das ações realizadas pelas crianças e adultos, que se dá de modo externo e rígido, sendo organizada conforme as necessidades das instituições de educação infantil (horários de funcionamento do prédio e seus setores como cozinha, horário de trabalho dos profissionais) não sendo consideradas as especificidades das crianças. A autora aponta, com base no contexto analisado, a necessidade de redimensionar as práticas para a faixa etária de 0 a 3 anos que ocorrem nas escolas de educação infantil, para que as crianças possam ser consideradas como ativas no próprio desenvolvimento, sendo portanto, respeitadas (Nascimento, 2015).

Diolinda Franciele Winterhalter (2015), em sua dissertação de mestrado “As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?” objetivou a compreensão das especificidades das práticas educacionais para bebês e crianças bem pequenas partindo das suas expressões, diversas linguagens e com base na política educacional (DCNEI). Buscou também a observação das interações cotidianas tanto entre crianças e crianças, crianças e educadores, crianças e o ambiente coletivo da instituição de educação infantil, analisando as práticas desenvolvidas com as crianças, identificando especificidades para essas práticas em conformidade com as necessidades expressadas pelas crianças.

Os resultados da pesquisa apontaram especificidades como alimentação, sono e higiene como práticas educativas, ou seja, indissociabilidade do cuidar e educar, especificidades do trabalho docente de bebês e crianças bem pequenas como: ter atenção para as diferentes linguagens das crianças, planejar, organizar espaços, mediar interações e brincadeiras; a especificidade dos ambientes e espaços para as crianças na Educação Infantil sendo possibilitadores de intervenções com as crianças, a organização de espaços de forma diferenciada, com objetos diversos favorecem a exploração, as brincadeiras e interações dessa faixa etária (Winterhalter, 2015).

Jeniffer de Arruda em sua dissertação de mestrado “Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês” (2016), contemplou ações de campo envolvendo professoras de crianças de até 3 anos tendo como objetivo a identificação de quais são as especificidades do trabalho educativo voltado para bebês na Educação Infantil com relação à teoria e à prática. Além desse objetivo, analisou o que os docentes entendiam sobre as

especificidades do trabalho na Educação Infantil apresentando as características do desenvolvimento dos bebês com base na Teoria Histórico Cultural, de acordo com Zaporozhets.

Arruda (2016), endossa em seus resultados as especificidades inerentes ao trabalho com as crianças da Educação Infantil, onde as atividades motivadoras de seu desenvolvimento estão associadas à humanização da criança, sendo tal processo mediado por ações pedagógicas que são organizadas e planejadas de forma intencional, tendo o cuidar como indissociado do educar. Destaca a necessidade de cursos de formação para professores que articulem a teoria com a prática, envolvendo o professor no ensino, reafirmando o papel da escola e a importância da intencionalidade do professor, a potencialidade da criança como ativa é enfatizada como fundamental no trabalho pedagógico humanizador, devendo ser considerada como pessoa com direitos fundamentais dentre eles à educação que motive seu pleno desenvolvimento (Arruda, 2016).

Sílvia Adriana Rodrigues (2016), em sua tese de doutorado “Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche” buscou compreender como a creche está desempenhando o seu papel como espaço promotor de desenvolvimento humano, a compreensão dos profissionais sobre o seu papel social e o da instituição, levando em consideração a importância dos profissionais para o direcionamento do trabalho realizado no cotidiano das instituições; a percepção dos profissionais sobre o ambiente da creche (visão e valorização dada a este espaço e função social), compreender o entendimento dos profissionais da instituição com relação à formação, conhecimentos e ações que são necessárias para a prática educativa com crianças da Educação Infantil, discutindo as interferências desses entendimentos e crenças dos profissionais no processo de aprendizagem das crianças e de sua formação humana.

Os resultados da pesquisa mostram que a creche é um espaço com múltiplas representações, concepções, discursos, crenças, reflexões, entre outros, e também práticas, necessitando de transformações em diversos aspectos como nas relações interpessoais, organização pedagógica baseada em interações lúdicas e norteadas pelos interesses das crianças, indissociabilidade do cuidar e educar, valorização da formação em cursos específicos e também dos conhecimentos elaborados no cotidiano. A docência para a Educação Infantil se estabelece em meio há muitas possibilidades e diversas vias, ainda existem interpretações antigas de concepções de criança, infância, creche, da função do docente a serem superadas dando abertura para a compreensão da educação voltada para crianças bem pequenas que valorizem as funções sociais e educacionais, respeitando e fomentando os direitos das crianças, um desafio para a Educação Infantil (Rodrigues, 2016).

Naiane Libório Fontes (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “Práticas pedagógicas na educação infantil: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos” almejou a compreensão das concepções e da organização de práticas pedagógicas com relação ao brincar partindo de narrativas elaboradas por educadores de crianças de 0 a 3 anos, analisou as concepções sobre o brincar desses educadores em suas práticas na creche além de caracterizar as práticas do brincar constantes nas ações.

A pesquisa mostrou que as rotinas das turmas analisadas contemplam o brincar, no entanto, é preciso atenção à forma como ele ocorre e aos materiais disponibilizados, sendo necessário investimento por parte das educadoras. A brincadeira associada à determinadas aprendizagens, conteúdos, sem relação com as especificidades inerentes da própria infância (brincar) e as motivações infantis também foram evidenciadas (Fontes, 2017).

Já Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa (2017), em sua tese de doutorado intitulada “Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios” teve como objetivo a investigação da concepção de docentes atuantes em Centro Municipais de Educação Infantil e em Centros de Educação Infantil com atenção para os elementos que compõe o trabalho dos professores que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos.

A pesquisa possibilitou a constituição de dimensões sob as quais o trabalho do professor é realizado, sendo que as dimensões não são separadas, mas se relacionam em um totalidade. A autora concluiu a necessidade da intencionalidade do trabalho docente, incluindo o cuidar e educar associados, a implantação da rotina, planejamento constante, a organização tanto das atividades como dos espaços, a autoavaliação do trabalho docente, assim como mediações e interações possibilitadas. Algumas dimensões precisam estar vinculadas à intencionalidade docente. Ressalta-se também que a docência para essa faixa etária vai além do cuidar e educar (Costa, 2018).

Vanilda Divina Almérico Bistaffa (2022), em sua dissertação de mestrado intitulada “Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil” visou a descrição e comparação das percepções dos docentes atuantes na Educação Infantil, com crianças bem pequenas, e também de auxiliares de cuidados diários, ambos atuantes em creches de Barretos –SP, com relação ao cuidar e educar.

Os resultados demonstram que os relatos dos profissionais participantes da pesquisa estão de acordo com a legislação que embasa as atividades a serem desenvolvidas na Educação Infantil no Brasil, porém, não foram mencionados alguns aspectos essenciais que a legislação prevê, tais como as brincadeiras intencionais pedagogicamente, o planejamento do dia a dia

para a organização tanto dos espaços, como do tempo, bem como dos materiais e da rotina a ser realizada, indicando que talvez seja preciso dar mais ênfase nessas temáticas nos cursos de formação para os profissionais (Bistaffa, 2022).

O estudo “Educação Infantil em tempo integral: Organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Marília-SP”, dissertação de mestrado de Jaqueline Lima Fidalgo e Silva (2022a), investigou a organização do trabalho pedagógico de escolas de Educação Infantil municipais, em tempo integral, em Marília-SP. Objetivou ainda a sistematização de aspectos tanto políticos como legais da Educação Infantil no Brasil, enfatizando nas diretrizes e concepções voltadas para a educação integral, de tempo integral, além da realização da análise de PPP’s de escolas municipais pesquisadas que têm o tempo integral, realizando a sistematização das concepções, intencionalidades e diretrizes voltadas para as práticas pedagógicas, analisando as rotinas das escolas pesquisadas, fazendo uma categorização tanto de atividades como dos espaços relacionados às práticas pedagógicas.

A autora concluiu que as crianças têm seu tempo dentro das escolas de Educação Infantil cerceado pelos espaços que precisam usar durante a jornada escolar, ocorrendo pouca variação entre a forma que se organizam os tempos entre as jornadas do matutino e vespertino, o que pode indicar possibilidade de repetição da rotina entre os turnos, o tempo seria pouco personalizado conforme as necessidades das crianças, não estando em conformidade com a concepção de criança que é ativa e protagonista que está presente nos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil brasileira (Silva, 2022a).

O estudo “Compreensões de professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil”, dissertação de mestrado de autoria de Kellyana Ferreira da Silva (2022b), teve como objetivo a análise sobre o entendimento de docentes com relação aos campos de experiências constantes no currículo da Educação Infantil, buscou também a investigação da concepção que os docentes tinham com relação ao currículo na Educação Infantil, investigando a concepção dos mesmos sobre os campos de experiências, bem como conhecer quais as perspectivas dessas profissionais para o trabalho com campos de experiências.

Os resultados da pesquisa mostraram que organizar o currículo pelos campos de experiências faz com que as docentes articulem as concepções de crianças, infância e também currículo, BNCC, a experiência e os campos em si, as instâncias que gerenciam tais profissionais precisam refletir sobre como operacionalizar esses campos, por exemplo nos planejamentos, buscando formas para que seja ampliada e efetivada a compreensão de como ocorre a construção do conhecimento por meio dos campos de experiências. Para tanto, esse

trabalho requer uma nova pedagogia, que liberte a criança e dê autonomia para o docente, essa pedagogia deve respeitar as crianças nas diversas formas delas serem e estarem no mundo, considerando seus interesses, vivências e reflexões na construção do saber. Portanto, a criança precisa estar no centro de todo o processo educacional (Silva, 2022b).

Já Sthefany Beatriz Costa (2023) na dissertação de mestrado “Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil” realizou um estudo voltado para a reflexão sobre a decoração dos espaços presentes nas instituições, buscando a identificação das compreensões tanto de especialistas como de docentes sobre a temática buscando a proposição de práticas que possibilitem o vínculo das crianças com a escola, considerando as escolhas delas, respeitando as suas identidades e marcas, ampliando os seus conhecimentos.

A pesquisa revelou que a decoração é possibilitadora da criação, devido às experiências que pode favorecer, assim como da imaginação, podendo gerar contato tanto com a cultura como a natureza, promovendo práticas inclusivas e com respeito à diversidade. A autora destaca que os espaços da Educação Infantil devem ser planejados a fim de que sejam acolhedores, favoreçam a estética, a autoria e o sentimento de pertencimento pelas crianças (Costa, 2023).

2.2.1- Tendências evidenciadas no eixo 1.

A partir da análise dos resumos selecionados foi possível aprofundar o estudo da temática, já que os pesquisadores apontam diversos aspectos relevantes para proposições de discussões sobre práticas pedagógicas para a Educação Infantil, aqui especificamente na etapa creche com crianças bem pequenas, o que permite compreensões sobre a temática no campo científico. Compondo o eixo 1 “A organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas: essencialidades a serem contempladas” foram evidenciadas algumas tendências trazidas para discussão, frisando-se que os estudos também apresentam outras questões que aqui não serão discutidas, mas que também são importantes.

Alguns aspectos foram recorrentes nas pesquisas e, portanto, compõem a discussão do eixo 1, como essencialidades que devem ser contempladas na organização das práticas dos docentes: a importância da intencionalidade educativa; a indissociabilidade entre cuidar e educar; planejamento sobre a organização dos tempos, espaços e materiais na creche; a compreensão de criança como sujeito ativo nos processos e as interações e brincadeira.

A intencionalidade educativa foi evidenciada em várias pesquisas como na de Tussi (2011); Gonçalves (2014); Arruda (2016) e Costa (2017). Ter intencionalidade possibilita que

o docente tenha convicção do que espera das situações didáticas que propõe e que, portanto, as organiza em prol da obtenção de suas metas.

Nessa perspectiva, a concepção que o docente tem de criança e de infância estará presente em sua intencionalidade pedagógica. Gonçalves (2014, p. 100), traz a importância da definição dos docentes de Educação Infantil como “[...] profissionais que planejam suas práticas com intencionalidade a partir de uma concepção que compreende as crianças na sua potencialidade [...]”, ou seja, se a criança é entendida como sujeito que possui muitas potências, produzindo culturas, a prática pedagógica passa a ter uma intencionalidade condizente com o desenvolvimento dessa criança ativa e agente de transformações.

Sobre a intencionalidade pedagógica, Barbosa (2009) afirma que na Educação Infantil, os adultos devem se sentir “[...] comprometidos com uma iniciativa coletiva, pensada e realizada com intencionalidade educacional e, portanto, voltada para atender as necessidades das crianças, oferecendo experiências significativas que estejam ao seu alcance” (Barbosa, 2009, p. 88).

A autora afirma também que a intencionalidade pedagógica faz com o que professor seja capaz de explicar as suas escolhas, além de compreender as razões pelas quais seleciona determinadas atividades, materiais ou brincadeiras, assim como as formas que são apresentadas e realizadas, como prepara recursos e organiza grupos (Barbosa, 2009).

Assim, “Explicitar a intencionalidade educativa possibilita ao professor, no cotidiano, através do planejamento e registro de suas atividades, oportunizar que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades” (Barbosa, 2009, p. 88).

Dialogando sobre a intencionalidade Angotti (2009) enfatiza a importância da clareza com relação à concepção que o docente tem de criança, aqui entendida como produtora de cultura e também de como a educação é concebida. Para ela, a educação “[...] direciona para as ações intencionais que possam propiciar a realização do potencial humano, a elaboração do ser em seu processo de desenvolvimento integral, de tornar-se cada vez mais pleno [...]”, em que o ser se torne realizado e sinta felicidade na convivência com os demais, vivendo e convivendo na sociedade, estando inserido em uma certa cultura e momento histórico (Angotti, 2009, p.136).

Ressalta a importância do sujeito atuar nessa dinâmica “[...] de maneira dialógica e dialética de pertença e transformação sem perder a dimensão do ser criança e de se viver intensamente a infância em suas interfaces” (Angotti, 2009, p. 136-137).

Essa valorização da criança e da infância só é possível em um contexto educacional em que o docente tenha nítida consciência das concepções (criança, infância, educação) que

respaldam a sua prática e que demarcam quais são suas intencionalidades que serão refletidas na sua organização da prática pedagógica na Educação Infantil.

A ação específica do profissional docente nesta etapa educacional, a sua profissionalidade, revela-se na ação junto à criança em seu momento presente, na otimização exploratória de suas experiências e vivências, no trabalhar de suas potencialidades, de sua elaboração intelectual, de seus valores éticos e morais, de sua capacidade de comunicação e expressão utilizando-se a gama de linguagens passíveis de serem desenvolvidas em clima de ludicidade e paixão, de sedução pelo conhecimento favorecendo os processos de expressão (Angotti, 2009, p. 137).

Gobbato e Barbosa (2015, p. 96) também afirmam a importância da intencionalidade educativa dizendo que “A organização do espaço pressupõe intervenções, sutis e potentes, e essas, por sua vez, compõem a intencionalidade pedagógica que distingue os espaços coletivos de educação infantil de outros”.

Assim, a organização das práticas para crianças bem pequenas precisa estar cerceada pela intencionalidade docente, o que o educador pretende com o que se propõe e que para tanto seleciona materiais e organiza ambientes.

Já a indissociabilidade entre cuidar e educar também foi evidenciada em muitas pesquisas como a de Winterhalter (2015) que ressaltou nas especificidades junto às crianças pequenas práticas sociais que são produzidas como práticas educativas que articulam cuidar e educar das crianças como a higiene pessoal, a alimentação e o sono. Gonçalves (2014), reafirma a especificidade do cuidar (alimentação, sono e higiene) que se constitui como dimensão educativa, marcada por relações e pela troca de experiências. Arruda (2016), também apresentou especificidades para o trabalho com crianças pequenas e pequenininhas incluindo a indissociabilidade entre cuidar e educar. Rodrigues (2016), aponta a necessidade de articular efetivamente as práticas do educar e cuidar nas práticas pedagógicas.

Costa (2017), ressalta que dentre as diversas dimensões que estão envolvidas no trabalho com crianças de 0 a 3 anos está o binômio cuidar-educar de forma indissociada, mas salienta que as ações do educador devem ir para além desse binômio.

O cuidar articulado ao educar está previsto em diversos documentos oficiais brasileiros voltados para a Educação Infantil como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (2010), sendo que a última conceitua a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica ofertada em creches e pré-escolas “[...] às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade [...]” (Brasil, 2010, p. 12),

superando dessa forma a visão assistencialista que predominou nas creches por muitos anos, onde a função da instituição estava atrelada às ações voltadas para a higiene e alimentação para as crianças.

Costa (2010), endossa que no Brasil existe influência de conhecimentos da área da saúde, sendo que as políticas públicas elaboradas para a infância acabam reforçando o assistencialismo.

Isso não quer dizer que não se deva ter atenção para os cuidados básicos das crianças, mas que atualmente tais ações são associadas às educativas, visto que todos os espaços e ações da escola são possibilitadores de aprendizagens.

Conforme Costa (2010, p. 62), dentre os vários documentos e legislações promulgadas é evidente “[...] a intenção de se trabalhar o cuidado que educa e da educação que cuida”. Assim, o Brasil avança promulgando políticas educacionais que geram diretrizes para a Educação Infantil que enfatizam “[...] o direito de a criança não ser exclusivamente educada mas também cuidada e vice-versa”.

Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2002) diz que:

À globalidade da criança pequena acresce a sua fragilidade, necessitando a criança de cuidados constantes como base para o seu desenvolvimento. Há na educação de infância uma interligação profunda entre educação e “cuidados”, o que contribui igualmente para a abrangência do papel da educadora em relação aos professores de outros níveis educativos (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 48-49).

Os cuidados necessários que ocorrem na Educação Infantil são essenciais para que as crianças tenham um desenvolvimento integral e que garantam os seus direitos enquanto cidadãs, visto que também asseguram a sua saúde, por isso a essencialidade dessa ação que deve estar presente na prática de educadores de crianças de 0 a 3 anos. O que se frisa é que essas ações são de cunho educativo e devem ser planejadas para que se atinja os propósitos estabelecidos pelo educador. Espaços, materiais, disposição de objetos devem ser preparados previamente e nesses momentos dos cuidados deve ocorrer a interação entre os sujeitos, adultos e crianças ou crianças e crianças, o que favorece diversas aprendizagens, não devendo ocorrer de forma simplesmente automática e mecânica sem atenção às diversas linguagens e vivências que são estabelecidas. É necessário que as práticas nas creches avancem para essa perspectiva buscando a cuidar integrado com o educar.

Costa (2010) chama atenção para essas questões ressaltando que na Educação Infantil os cuidados estão ligados à questões de sobrevivência e também do desenvolvimento da identidade das crianças, desenvolvimento esse que não é isolado, mas inserido em um tempo

que é histórico. Esse processo é possibilitado pelos sujeitos que são protagonistas e que possuem características únicas, tanto física quanto psiquicamente, além de culturais. São inúmeras as interações que ocorrem entre os envolvidos com o ato de cuidar na Educação Infantil e os cenários em que se efetivam também são variados, porém articulados para que ocorra o cuidado necessário. “Torna-se então fundamental que o cuidado exija um ambiente adequado que considere as necessidades integrais da criança, respeitando suas peculiaridades, como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento no contexto mais amplo de sua vida” (Costa, 2010, p. 66).

Dessa forma, se faz necessária uma nova caracterização das creches, dando um novo sentido para as suas ações, como diz Kuhlmann Jr. (2000, p. 60)

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões justamente do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.

Conforme Brasil (2009c), as crianças não devem ter fragmentação de suas experiências e possibilidades, na compreensão do mundo por meio dos seus sentidos, nas experiências que realiza, construindo conceitos. As práticas que contemplam as ações de alimentação, banho, higiene como trocas de fraldas, entre outras ações garantem que a criança seja bem atendida, como também asseguram o seu direito de apropriação de aspectos culturais como alimentação, saúde, estabelecendo uma relação com o próprio corpo com mediação dos docentes que com intencionalidade devem planejar e organizar tais práticas. A criança deve receber proteção integral, sendo o cuidar ligado à afetividade, visto que a criança bem pequena depende do educador até que tenha mais autonomia para conseguir cuidar de si, o que reforça a necessidade de cuidar e educar de forma indissociável. Assim, tais ações devem integrar a proposta curricular das instituições sem fragmentação das ações.

Conforme Brasil (2009c), um planejamento bem estruturado das atividades a serem realizadas garante que sejam formadas competências em que as crianças aprendam o auto cuidado, porém educar é mais que isso.

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. 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. As práticas que desafiam os bebês e as crianças maiores a construir e se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade, na Educação Infantil, pelas características desse momento de vida, são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delineiam possibilidades delas viverem a infância (Brasil, 2009c, p. 10).

Cuidar de forma indissociada do educar exige que o doente tenha clareza sobre quem é a criança que está na creche, suas potencialidades, direitos e essencialidades para que assim possa organizar suas práticas articulando os conhecimentos construídos historicamente e culturalmente em prol do desenvolvimento da criança.

Outra tendência evidenciada por meio do mapeamento foi com relação à organização dos espaços, tempos e materiais para a prática pedagógica na creche indicando a essencialidade dessa ação visando aprendizagens significativas para crianças bem pequenas nas instituições de Educação Infantil.

Tussi (2011), ressalta que a concepção que os profissionais têm de criança, infância e também de Educação Infantil são estruturantes das práticas pedagógicas, organizando-as, e na pesquisa realizada apontou que a organização dos espaços intencionalmente estava associada com o currículo estabelecido para a Educação Infantil, indicando a importância de tal articulação.

Machado (2012), reforça a necessidade das crianças terem espaços e tempos garantidos para a vivência de suas infâncias nas escolas de Educação Infantil; Gonçalves (2014), destaca o organizar dos tempos e espaços como elemento central para caracterização das especificidades inerentes à prática docente na Educação Infantil; Winterhalter (2015), endossa a importância da organização dos diferentes espaços, com diferentes objetos, como uma especificidade docente, possibilitando interações e brincadeiras; Costa (2017), apresenta entre as dimensões do trabalho docente, a organização dos espaços.

Já Bistaffa (2022), menciona que os relatos dos profissionais são condizentes com o que está presente na legislação que norteia a Educação Infantil, contudo não foram pontuados aspectos importantes como planejar diariamente a organização do espaço, tempo e dos materiais. Silva (2022a), identificou que o tempo que as crianças vivem na escola é demarcado pelos espaços que elas podem utilizar, com pouca variação na organização dos tempos entre turnos, sinalização de repetição de rotinas e tempo pouco personalizado conforme as necessidades infantis. Costa (2023), traz a relevância do planejamento dos espaços da Educação

Infantil (decoração) favorecendo o acolhimento, fomentando experiências estéticas, além de autoria e sentimento de pertencimento das crianças.

Planejar os espaços, ambientes e materiais é um elemento central na organização das práticas docentes para crianças bem pequenas, sendo pensados com base na concepção que os profissionais têm de criança e infância, o que revela a intencionalidade educativa pelas formas com que tais práticas se efetivam. Assim, “A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas” (Brasil, 1998a, p. 58).

As escolas de Educação Infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade uma concepção pedagógica explícita no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula [...] em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor [...] e todas as ações da criança dependerão de seu comando [...] (Horn, 2004, p. 61).

Todavia, quando se parte de uma concepção de criança ativa, protagonista e produtora de cultura a prática docente respalda-se em um planejamento prévio, mas não rígido, com relação ao espaço, tempo e materiais, visando o desenvolvimento da autonomia das crianças, respeitando suas singularidades.

O documento “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo” traz importantes contribuições para as discussões afirmando que “A oferta de materiais variados e sempre acessíveis às crianças e a organização de ambientes de forma confortável e orientadora das ações infantis favorecem o desenvolvimento da autonomia nas suas escolhas e a participação delas em várias atividades em um mesmo dia” (São Paulo, 2006, p. 33).

Corroborando com essa discussão Tussi (2011), critica a escola moderna, apontando sua organização de forma rígida tanto dos espaços como dos tempos pautada na intenção de disciplinar corpos e mentes na mesma entoada da lógica do capitalismo. Assim, é preciso planejamento dos tempos, espaços e materiais a fim de que as crianças tenham sua autonomia desenvolvida, bem como o respeito às suas diversas linguagens.

Para a autora “Entender a criança como sujeito do seu processo educativo é instigá-la a assumir de fato o seu papel de agente na produção de suas atividades a partir da organização com qualidade dos espaços e tempos escolares” (Tussi, 2011, p. 129).

Para que se possa garantir que as crianças tenham acesso à diversas experiências primeiramente parte-se do princípio de que o docente planejou, organizou de forma adequada os espaços, tempos e materiais visando o máximo de experiências significativas a serem vivenciadas pelas crianças desde a creche.

Nessa perspectiva, Tussi (2011, p. 133) afirma a necessidade do professor organizar espaços e tempos articulados com a aprendizagem, visto que o docente “[...] é entendido como mediador dos conhecimentos e experiências historicamente elaborados e acumuladas pela cultura humana”.

Conforme o documento “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo” (São Paulo, 2006), o espaço de uma escola vai muito além de uma simples metragem, devendo tornar-se um ambiente que atenda tanto a necessidade das crianças como dos adultos.

Faria (2001, p.70) também traz a importância do espaço se transformar em um ambiente, “[...] o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade [...]”.

São Paulo (2006), diz que o ambiente vai sendo constituído pela forma que se organizam “a. os espaços, dando a eles o estatuto de lugares para crescer e aprender; b. os objetos e demais materiais, instrumentos necessários aos tantos fazeres e inventos infantis; c. os tempos das tantas propostas que são apresentadas às crianças e das ações que elas mesmas criam e recriam” (São Paulo, 2006, p. 36).

É importante que as crianças participem da organização do espaço junto com os adultos, essa relação possibilita que esse espaço ganhe características exclusivas como cores, objetos, cheiros, memórias, dentre outros (São Paulo, 2006).

Os apontamentos apresentados se alinham com o que Gobbato e Barbosa (2015, p. 95-96) afirmam, já que para elas é preciso pensar no espaço “[...] não como um mero cenário da ação educativa, mas como eixo estruturante do trabalho pedagógico”, focando inclusive as interações e brincadeira propostas pelas DCNEI.

As autoras dizem que além dos aspectos relacionados a higiene e estrutura adequada para as crianças é fundamental “[...] que este seja também um espaço brincante, lúdico, seguro,

aconchegante e desafiador. Um espaço que favoreça a exploração, a imaginação, os encontros entre bebês, bebês e crianças mais velhas, bebês e adultos” (Gobbato; Barbosa, 2015, p. 96).

Horn (2004, p.18) menciona que “[...] planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças”. Para a autora, as crianças agem nos ambientes de forma ativa, ou seja, “[...] a criança protagoniza ações, para as quais não é mandada, e tampouco dirigida” (Horn, 2004, p. 113).

Ainda dialogando sobre o espaço, Horn (2004) afirma que mesmo que sua organização seja boa ainda é possível que a criança não se emancipe em decorrência da postura controladora de alguns educadores, o que compromete a autonomia infantil. Então, é preciso que seja possibilitado o “[...] protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como ator dos seus processos sociais, não “pedindo licença” para se emancipar” (Horn, 2004, p. 25).

Dialogando sobre o protagonismo das crianças e o espaço, Horn (2004, p. 25) endossa que:

O espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador de atividades que nele as crianças protagonizam. Assim, as paredes, a disposição das salas de aula, dos corredores e das aberturas e todo o resto expressam uma concepção de educação em que o desenvolvimento da autonomia e o acolhimento andam juntos (Horn, 2004, p. 47).

Já com relação à organização dos materiais e objetos é preciso que se compreenda que estes se tornam recursos de exploração e interação pelas crianças. Então, é relevante que o educador planeje os tipos, a quantidade e variedade desses materiais, garantindo que sejam adequados para a faixa etária e em número suficiente, por exemplo brinquedos, vestimentas, livros. Isso implica pensar que deve ser dada atenção à forma com que estes recursos estão dispostos no ambiente, visto que tal organização pode ou não favorecer a autonomia das crianças durante os seus projetos, invenções, modos de agir e ideias. Isso significa dizer que materiais que não estão à disposição das crianças não serão explorados e investigados por elas, privando-as de novas vivências. Atenção também deve ser dada aos mobiliários adequados, utensílios inadequados podem desestimular inclusive a alimentação da criança. Tal colocação permite pensar que todos os materiais a serem utilizados e explorados pelas crianças devem ser planejados (São Paulo, 2006).

Conforme os RCNEI (1998) “[...] para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir

materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso” (Brasil, 1998a, p. 58).

De acordo com São Paulo (2006) a organização do tempo também deve receber atenção e estar presente no planejamento docente, já que muitas vezes as crianças são submetidas à longas esperas para a realização de atividades voltadas para a sua higiene, como trocar fralda, devem ficar em filas para outras ações, entre outros, o que gera nas crianças a transgressão de “regras estabelecidas” pelos adultos sendo evidenciadas brigas e mordidas entre elas pela ausência de planejamento de atividades interessantes. Filas representam mais uma ação de controle das crianças pelos adultos, precisando ser revistas. Então, “Reduzir o tempo de espera e qualificar o tempo de atividades – orientadas pelos adultos ou não – pode resolver alguns dos problemas que tanto incomodam os educadores da infância” (São Paulo, 2006, p. 41).

Conforme André (2021, p. 83), as crianças percebem o tempo de forma diferente do adulto.

Eles, os pequeninos, o enxergam e o vivenciam na sua intensidade, o que a mitologia grega denomina de tempo de “Aión”. É o tempo que se estende, que se interrompe e volta a ser vivenciado, que permite estabelecer, experimentar hipóteses e criar teorias sobre a existências das coisas. É o tempo que possibilita que olhinhos e dedinhos curiosos descubram a essência de um mundo perdido e não mais apreciado pelos sentidos de muitos adultos.

Ainda conforme a autora não se pode medir a infância unicamente pelo “Chrónos”, que seria “[...] o tempo que cadência e engessa o olhar humano sobre esse período tão rico em aprendizagem. Ela, a infância, tem que ser sentida na sua intensidade – Tempo de “Áion” – e os momentos que a compõem, como únicos” (André, 2021, p. 83).

Para André (2021, p.83) “Torna-se essencial assumir que os tempos da infância não se deixam antecipar. Sua sabedoria consiste em abraçar a oportunidade do momento – Tempo de “Kairós” – a descoberta surge exatamente neste instante”.

Assim, a nomeação do tempo em Chrónos, Kairós e Aión não quer dizer que sejam tempos que se distinguem, “[...] mas sim, múltiplas formas de lidar com o tempo, configurando temporalidades. O tempo se constitui como um fluxo, o que implica maneiras diferenciadas de organização” (André, 2021, p.83).

Ainda com relação ao tempo, conforme São Paulo (2006, p 41), no documento intitulado “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo”:

O tempo em uma instituição educativa deve ser vivido de modo a aproveitar as oportunidades de aprender e se desenvolver plenamente, de ter experiências

diversificadas que não seriam possíveis no ambiente doméstico ou em nenhum outro espaço que não mediado por adultos responsáveis pelas aprendizagens e desenvolvimento de crianças, nas diferentes faixas etárias.

A organização do tempo deve contemplar diversas possibilidades de atividades, incluindo as que exigem mais e menos movimento, de forma individual, em grupos, que exigem diversos níveis de concentração, contemplando os cuidados essenciais como alimentação, repouso, higiene, ou seja, os diversos eixos de trabalho devem estar presentes (Brasil, 1998a).

Brasil (1998a, p. 73) ainda traz a rotina como “[...] um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança”, podendo inclusive orientar as ações infantis e dos docentes, favorecendo a compreensão das situações que ainda vão acontecer pela antecipação.

Outro aspecto evidenciado nas pesquisas foi a criança como sujeito ativo nos processos, que deve ser respeitada e que, portanto, precisa ser a centralidade da organização das práticas pedagógicas, sendo observado em Gonçalves (2014), que pontuou a criança como participante legítimo, reafirmando a potência das crianças, e a busca para compreender e legitimar os pontos de vista infantis e suas linguagens.

Arruda (2016), afirma a potência da criança enquanto um sujeito ativo, devendo ser um dos fundamentos do trabalho pedagógico de cunho humanizador, considerando-a como detentora de direitos, incluindo uma educação que motive seu pleno desenvolvimento. Winterhalter (2015) ressalta que o docente deve dar atenção para as linguagens das crianças, que são várias; Rodrigues (2016), aponta que a organização da prática pedagógica precisa ser pautada nas interações de forma lúdica e também nos interesses das crianças, além de afirmar a necessidade de superação de concepções antigas sobre a criança, a infância, o papel do docente e da creche que ainda estão presentes, para dar lugar a uma nova compreensão que considere a educação como direito infantil devendo ser respeitado e incentivado.

Nascimento (2015), traz a criança como competente, que constrói juntamente com as outras pessoas cultura, conhecimentos e sua identidade, no entanto, a rotina vista na pesquisa é elaborada atendendo as necessidades adultas (infraestrutura e horários da instituição) sendo rígida e externa, não sendo consideradas as especificidades infantis na rotina. A autora reforça a necessidade de considerar a criança como sujeito ativo, portanto, deve ser respeitado, sendo necessário um redimensionamento das práticas da instituição para que se atinja esse fim.

Silva (2022a), diz que a forma de organização do tempo evidenciada em sua pesquisa, onde os tempos estão demarcados pelo espaço escolar com pouca ênfase nas necessidades

específicas de cada uma vai na contramão da concepção de criança presente em documentos norteadores da Educação Infantil, em que ela deve ser protagonista e ativa.

Já Machado (2012), observou em sua pesquisa que os docentes não tinham confiança no potencial das crianças, sendo necessário refletir as formas como as mesmas são compreendidas. Silva (2022b), também corrobora com essa discussão argumentando que para uma organização curricular pelos campos de experiências propostos pela BNCC exige-se uma pedagogia que não deixe a criança presa ou fragmentada, ou seja, essa pedagogia precisa respeitar as diversas formas das crianças serem e estarem nesse mundo, considerando suas experiências, interesses e reflexões para a construção do saber.

Costa (2023), traz o aspecto relacionado ao sentimento de pertencimento que é possibilitado pelos espaços da Educação Infantil por meio da decoração, valorizando a autoria infantil, além da promoção de práticas inclusivas, respeitando a diversidade.

Pensar a criança como sujeito ativo e detentora de direitos, que tem diversas linguagens que precisam ser respeitadas, sendo consideradas na organização na prática pedagógica dos docentes implica na desconstrução de paradigmas antigos, mas que ainda se fazem presentes dentro das escolas, de que as crianças não estão desenvolvidas o suficiente para contribuir na sociedade.

Assim, “[...] as crianças carregam sobre si a noção de minoridade, com base em um dos dispositivos coloniais mais naturalizados na sociedade: o adultocentrismo, que se estabelece por meio de relações de poder, deslocadas e descentradas por um único conjunto de vetores” (Macedo *et al.*, 2016, p. 40).

No entanto, as crianças, mesmo em cenários em que são tolhidas e não tem suas vozes respeitadas, seguem produzindo suas culturas de forma singular, impactando e sendo impactadas pela sociedade. Como afirmam Macedo *et al.* (2006, p. 41):

As crianças pequenininhas estão cotidianamente construindo cultura e ressignificando as condições materiais que estão disponíveis a elas, contudo, só percebemos este caráter ativo quando damos olhos e ouvidos para suas produções, rompendo com os mecanismos coloniais que cerceiam as imagens mentais que temos sobre o que é vivenciar a infância.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância disseminou seu fundamento relacionado à voz das crianças, “[...] principalmente no sentido de deixar as crianças falarem por si mesmas sobre o que vêem quando olham (para) o mundo, a cidade, a escola e o que pensam e sentem com relação aos fenômenos que tocam suas vidas diárias” (Oliveira, 2018).

Macedo *et al.* (2006) trazem a reflexão dos motivos que levam a essa concepção de criança que não produz cultura, já que escolarizar precocemente possibilita a antecipação da

submissão destruindo a construção das crianças pequenas pelo brincar, seu pensamento dialético, e sua capacidade para agir e pensar simultaneamente (Macedo *et al.*,2006).

Dessa forma, “A segregação entre dominantes e dominados também é reconhecida como eficiente nos processos de subordinação e assim também se configura em nossa sociedade que segrega e confina as crianças com o propósito de torná-los adultos” (Macedo *et al.*,2006, p. 44).

Essa escolarização antecipada que acaba submetendo as crianças à lógica do capital pode ser resistida e as próprias crianças sinalizam como, pedindo, dentro das escolas, a ampliação do tempo destinado ao brincar, mais tempo para estarem entre si, sem a dominação e controle dos adultos (Macedo *et al.*,2006).

Nessa perspectiva, é preciso que as crianças tenham possibilidades dentro das creches para viver a infância produzindo as suas culturas sem o autoritarismo e dominação dos docentes, elas precisam de liberdade para dar vida as suas expressões e sentimentos, isso exige uma nova postura dos educadores, ou seja, que as vozes, linguagens e ações infantis sejam valorizadas.

A Sociologia da Infância vem contribuindo nesse processo, embora exista muito a ser feito para que o campo se consolide, “[...] afirmando as crianças como atores sociais, portadores de autonomia, intenções, desejos e capacidades, e com uma história para contar” (Oliveira, 2018, p. 460).

Tal caminho não se dá tranquilamente e sem embates já que desestabiliza concepções “As crianças produzem culturas e isto parece ser uma ameaça à ordem capitalista e ao ciclo de produção, reprodução e consumo. Pois, com sua produção “improdutiva” vão exercitando e produzindo a sua humanidade, ou ensaios de humanidade, como dizia Milton Santos” (Macedo *et al.*,2006, p. 47).

Assim sendo, os autores afirmam que:

É necessário instigar nas creches e pré-escolas movimentos emancipatórios, descolonizadores e antropofágicos, a fim de incitar cada vez mais as resistências infantis e a produção das culturas infantis. Brincar também é um ato antropofágico, da criança em relação a cultura adulta (Macedo *et al.*,2006, p. 47).

Lima, Moreira e Lima (2014), discorrendo sobre a Sociologia da Infância contribuem para a reflexão aqui estabelecida dizendo que a criança, nessa perspectiva, é ator social e também histórico sendo produtora de cultura. Versam ainda que “As culturas da infância,

como linguagens, formas de inteligibilidade e pontes de acesso ao conhecimento de mundo, são representadas como imaturidade, incompletude” (Lima; Moreira; Lima, 2024, p. 102).

Os autores afirmam que tal postura acaba distanciando o adulto da criança, não ocorrem uma comunicação plena, percorrendo caminhos diferentes, com conflitos e que reduzem a formação humana (Lima; Moreira; Lima, 2024).

Sarmiento e Tomás (2020), endossam a relevância da concepção da criança como sujeitos que têm direitos para as relações intergeracionais, porém, ressaltam que mesmo com essa conquista adquirida (ainda que teoricamente) para parte da sociedade ocidental, em outros contextos ainda não se efetiva. “Alargar e estender a todas as crianças os direitos sociais apresenta-se, portanto, com um programa inacabado, que exige um esforço urgente, numa sociedade globalizada e desigual” (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 28).

O último aspecto evidenciado nas pesquisas do eixo 1 foram as interações e brincadeira, estando presentes nos estudos de Winterhalter (2015); Rodrigues (2016); Fontes (2017) e Bistaffa (2022).

Winterhalter (2015), traz como especificidades do trabalho docente a mediação das interações e brincadeiras bem como a organização de diversos espaços e objetos a serem explorados nesses momentos. Rodrigues (2016), afirma a importância da organização da prática docente pautada nas interações lúdicas. Fontes (2017), resalta a necessidade do brincar ser contemplado nas rotinas com ênfase na infância e nas motivações infantis, pontuando que em sua pesquisa tais aspectos não foram evidenciados, mas sim o brincar ligado à aprendizagem de conteúdos, sendo necessário investimento na forma e em recursos para o brincar. Já Bistaffa (2022), pontua que alguns aspectos fundamentais não foram evidenciados na pesquisa, como as brincadeiras com intencionalidade.

As interações e a brincadeira são eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil presentes em vários documentos oficiais como nas DCNEI (2010) e na BNCC (2017), porém ressalta-se que a importância desses eixos já estavam presentes em outros documentos como nos RCNEIs de 1998, que apontam o trabalho com as interações como uma, dentro outras, estratégias de grande importância para o docente, dizendo que:

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (Brasil, 1998a, p. 21).

Brasil (2009a), também pontua a relevância do planejamento de diversas atividades que garantam espaços e materiais que sugiram formas diferenciadas de se expressar, brincar, aprender, explorar, conhecer e interagir.

Dessa forma fica evidente que as interações são momentos riquíssimos de aprendizagens e desenvolvimento humano devendo ser contempladas e valorizadas nas práticas pedagógicas docentes de diversas formas por meio de um planejamento prévio, possibilitando interações entre as crianças e os adultos.

Os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil ainda apontam que em muitos casos “[...] rotinas herdadas do passado, adotadas de forma rígida, representam um desrespeito ao direito e à dignidade das crianças. É preciso que os adultos estejam atentos para modificar aquelas práticas que tolhem as oportunidades de desenvolvimento infantil” (Brasil, 2009a, p. 45), ou seja, a rigidez das rotinas não podem impossibilitar que as crianças brinquem e interajam nos diversos espaços da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, Canavieira (2012) endossa a necessidade de reflexão nos processos históricos a fim de compreender “[...] como a lógica de organização da educação via cultura escolar vem historicamente negando as interações entre as crianças, a vivência plena de suas especificidades e, assim, negando a produção das culturas infantis e a própria infância” (Canavieira, 2012, p. 33).

As escolas devem possibilitar as interações, pois por meio delas as crianças constroem diversos conhecimentos, então, “Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional” (Brasil, 2009a, p. 45).

Outro elemento importante na prática pedagógica na Educação Infantil é a brincadeira, pois por meio dela, as crianças produzem e revelam suas culturas infantis vivenciando de forma exclusiva o universo no qual estão. Dialogando sobre a brincadeira, Campos e Ramos (2022, p. 05) a apresenta “[...] como forma principal de participação das crianças na cultura, pode ser considerada como prática social e cultural, construída nas e pelas interações entre as crianças em articulação com o contexto sociocultural em que estão inseridas”. Endossam ainda que no brincar as crianças são criativas, produzindo, transmitindo e reproduzindo elementos da cultura (Campos; Ramos, 2022).

Os documentos que norteiam o trabalho docente na Educação Infantil apresentam a relevância das brincadeiras para as crianças como momentos significativos para o desenvolvimento e aprendizagens como pode ser visto nos RCNEI (Brasil, 1998a) que trazem a relação do brincar com o não-brincar que precisa ser compreendida:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Brasil, 1998a, p. 27).

Quando o educador compreende o papel fundamental da brincadeira para as crianças, o brincar como aspecto cultural da infância, deve articular seu planejamento de modo que tal prática não se dê sem uma intencionalidade, ou seja, a intenção de que as crianças tenham garantido o seu direito às práticas que respeitem as suas culturas e favoreçam o seu desenvolvimento integral. Isso deve ser inegável na Educação Infantil.

Sobre o brincar, Borba (2005, p. 59), afirma sua importância enquanto atividade social pertencente ao universo humano “[...] constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo”. Aponta ainda que

[...] as crianças, no brincar, constroem formas próprias e criadoras de ação sobre o mundo, criando uma nova ordem, ao deslocar princípios lógicos que regem a realidade cotidiana da ordem social dominante adulta, como: (i) as relações presente-passado-futuro, instaurando uma recursividade temporal, na qual e com a qual criam e recriam cenários, sequências de ação e situações imaginárias, transitando, muito à vontade, entre o real e a fantasia; (ii) os princípios de identidade e significação, transformando os objetos referenciados no mundo “real” em outros, brincando com um objeto como se fosse outro, e brincando de serem outros, sem deixarem contudo de ser quem são; (iii) as próprias regras sociais, invertendo e brincando com a ordem constituída (Borba, 2005, p. 270).

Corsaro (2009, p. 34) dialogando sobre as brincadeiras de dramatização de papéis afirma que “[...] as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses”.

Nesse sentido, nas escolas de Educação Infantil, para que as interações e brincadeiras possam ocorrer constantemente faz-se necessária atenção para a organização planejada da rotina, contemplando os espaços e tempos, bem como a seleção de materiais e brinquedos que devem atender adequadamente a faixa etária das crianças em questão (Instituto Avisa Lá, 2015).

Os aspectos evidenciados no eixo 1 são fundamentais e devem ser considerados por docentes atuantes junto às crianças bem pequenas para a organização da prática pedagógica.

2.3- Eixo 2: “Subsídios que contribuem para a organização da prática pedagógica para crianças bem pequenas: o PPP, a formação continuada, registros e demais recursos pedagógicos.”

Neste eixo também foram sistematizados 14 estudos, sendo 04 teses e 10 dissertações. Por meio da análise dos resumos foram selecionadas pesquisas que tratam de subsídios que influenciam na organização de práticas pedagógicas para a faixa etária em questão, possibilitando reflexões por parte dos docentes, o que pode favorecer práticas significativas com espaços, tempos e materiais adequados.

A primeira pesquisa elencada foi a dissertação de mestrado de Marizete Araldi (2007) intitulada “Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar”, nela a autora analisou a organização do espaço de uma instituição de Educação Infantil, já que o ambiente fomenta interações, além de registrar a interação entre os pares como fundamental para o desenvolvimento de 0 a 3 anos, bem como o papel do educador como mediador podendo facilitá-las e promovê-las. A autora também buscou a construção de uma proposta de cunho interventivo para crianças de 0 a 3 anos.

Araldi (2007) pontua que o afeto e o carinho com as crianças foram evidenciados como uma preocupação das educadoras, juntamente com um ambiente que seja acolhedor, as interações também foram identificadas em vários locais, em especial nos cantos em que ocorriam relações de interação entre as crianças, com agrupamentos diversos e em alguns momentos com o educador. Os resultados indicaram falta de planejamento com relação à rotina o que resulta em atividades voltadas a passeios diariamente aos parque ou pátio da escola, e também brincadeiras de forma livre no ambiente da sala e em outros. Identificou também impasses relacionados ao mobiliário que não condizia com as necessidades das crianças da pesquisa. Apesar de precários, existem materiais a serem utilizados pelos profissionais, mas as atividades nas quais são utilizados carecem de orientação. As rotinas tem caráter habitual, não sendo explorados momentos de cunho pedagógico importantes. Existe interação positiva entre as crianças e as educadoras, no entanto falta novamente planejamento para tais atividades (Araldi, 2007).

Outro aspecto levantando pela autora é que a proposta pedagógica da instituição, elaborada há alguns anos, não é utilizada pelos educadores para a organização das práticas realizadas, sendo constatada ainda ausência de planejamento e formas de registros, faltando adesão das profissionais atuais. Então, mediante os dados observados, a autora pontuou a necessidade de um programa com a finalidade de apoiar pedagogicamente as educadoras, contemplando sugestões relacionadas a formas de utilizar os espaços, atividades, por meio de práticas organizadas voltadas para o brincar, educar e cuidar, melhorando o atendimento da faixa etária em questão (Araldi, 2007).

Marttem Costa de Santana (2013), em sua dissertação de mestrado “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores” investigou a potência reflexiva presente nos registros de forma escrita com relação à prática pedagógica de docentes da Educação Infantil, também caracterizou a prática pedagógica de docentes da Educação Infantil conforme os seus registros verificando se os mesmos são instrumentos para reflexão da prática pedagógica.

A realização do estudo possibilitou que o professor tenha consciência de si, refletindo sobre suas ações e sobre quem são, contribuindo para a autoformação. A pesquisa evidenciou escritas diversas por parte do professor como planejamento, relatórios que podem ser individuais e coletivos, no caderno para registros, etc., mostrando que os docentes passaram gradativamente a aderir o registro escrito da prática pedagógica na Educação Infantil favorecendo a reflexão, considerando as narrativas como meio importantes para intervenção na reelaboração das formas em que se pensa, sente, cria e age tanto no espaço como no tempo em que se dá a Educação Infantil (Santana, 2013).

Antonia Emanuela Oliveira de Lima (2013), em sua tese de doutorado “Formação em contexto na educação infantil: uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza” realizou a análise da contribuição de uma formação ocorrida no contexto escolar, que foi pautada em processo avaliativo buscando a melhora na qualidade de uma escola de Educação Infantil. Seus resultados indicaram contribuições da formação, incluindo maior reflexão sobre a prática, apropriação de conhecimentos por parte dos envolvidos, incluindo introdução de mudanças na rotina da escola, com modificações no espaço físico (reorganização), disposição dos materiais de forma que as crianças possam alcançá-los e mudanças na forma de planejar. As manifestações dos participantes indicaram satisfação com o processo de formação na escola, sendo que trabalhar de forma colaborativa pode trazer mudanças importantes para a qualidade dentro das escolas de Educação Infantil.

Lidia Godoi (2015), em sua dissertação de mestrado “Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano” buscou respostas para questões que envolviam a constituição das práticas pedagógicas que eram compartilhadas por duplas de docentes entre o turno da manhã e da tarde que atuavam na mesma turma, se existia momento de comunicação entre ambas e se as práticas se constituem em uma rotina com flexibilidade e norteada por um mesmo planejamento que propiciem para as crianças vivências e aprendizagens significativas embasadas tanto na continuidade como na interação.

O estudo demonstrou aspectos relevantes sobre os processos formativos na instituição de Educação Infantil, principalmente com relação à estrutura e organização. A fragmentação dos planejamentos das docentes observadas se dá devido aos tempos e espaços curtos para se comunicarem e refletirem sobre a prática pedagógica realizada. Evidenciou-se também pouca articulação dos planejamentos o que gerou experiências descontínuas, sem interação com o dia a dia, aproximando-as da perspectiva das disciplinas. A autora pontua a necessidade de ampliação das pesquisas na rede analisada, dando aporte para políticas públicas na Educação Infantil e a formação continuada em contexto, endossando a relevância da garantia de forma legal para que as instituições possam realizar reflexões coletivas visando a melhoria das práticas junto às crianças (Godoi, 2015).

A dissertação de mestrado de Renata Pavesi Cocito (2017) “Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas” buscou compreender de que forma os espaços destinados para bebês e as crianças bem pequenas podem ser organizados e estruturados de modo que se constituam como um lugar e elemento do currículo, articulado à concepção crítica da educação e à compreensão de criança como autônoma. Almejou também a definição de conceitos como espaço, lugar e ambiente, considerando que são indissociáveis, e que a organização do espaço tem potência transformadora da qualidade da educação das crianças. A autora visou discutir a abordagem da organização dos espaços para bebês e crianças bem pequenas presente nos documentos oficiais e pesquisas brasileiras, refletindo sobre a função do docente que atua na Educação Infantil perante a organização do espaço e de sua configuração enquanto lugar. No estudo a autora propõe ações voltadas para a organização do espaço de forma que a organização se torne uma promotora da qualidade dos espaços para as crianças e uma potência para a constituição da identificação do espaço enquanto lugar.

Os resultados da pesquisa mostraram que os docentes da Educação Infantil têm características de objetividade, subjetividade e formatividade, que fornecem embasamento para a constituição da prática pedagógica voltada para a organização do espaço. Visando a

apropriação do espaço como lugar, a autora construiu caminhos para planejar e estruturar o trabalho dos professores com ênfase nessa perspectiva, o que exige reflexão docente, olhar para si, sua prática e seu redor. Cocito (2017), afirma que é possível nas instituições vivenciar o processo “do espaço ao lugar”, mas para tanto é preciso refletir, agir, se envolver, ter oportunidades, ações formativas, decidir, compreender, além da equipe pedagógica se aproximar de conceitos importantes como espaço, ambiente e lugar. Foi evidenciado que as crianças deveriam estar no lugar, pois estão no espaço relacionando-se no ambiente, porém almeja-se que elas vivenciem e também realizem a interiorização do espaço escolar como lugar. O estudo incidiu nessa perspectiva para que possibilidades para essa constituição do lugar ocorram nas escolas (Cocito, 2017).

O estudo de Adriana Santos Pinto (2017) “Formação continuada no cotidiano escolar: fatos e fotos que revelam um percurso formativo”, dissertação de mestrado, objetivou a investigação de uma formação continuada para profissionais de creche ocorrida em 2016, além dos desafios voltados para a sensibilização da visão dos mesmos com relação à creche considerando-a como local da infância e reflexão voltada para a prática pedagógica.

A pesquisa evidenciou a possibilidade de seguir caminhos diferentes dos propostos pela formação continuada pautada na separação do corpo e mente. As entrevistas resultaram em narrativas, além de imagens escolhidas da formação que demonstraram reflexões e mudanças na prática dos envolvidos advindas de experiências e vivências com a natureza e seus elementos, exploração de outros espaços, o caráter estético da organização do ambiente, evidenciando outras possibilidades para a formação continuada para a creche (Pinto, 2017).

A dissertação de mestrado de Gabriele de Andrade Rocha (2018), denominada “Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem” objetivou a reflexão, através da formação continuada, sobre as relações entre a organização e o uso dos tempos e espaços na Educação Infantil.

Os resultados inferem, a partir das discussões entre gestores e professores, que a temática voltada para a organização dos espaços e tempos necessita adentrar os diálogos das formações continuadas para que se vincule à prática dos docentes. Na pesquisa a autora realizou encontros formativos com a equipe (professores e gestores) e confeccionou um livro com retalhos de tecidos, costurado no final dos encontros com os registros das reflexões das formações. Conforme a autora, o estudo trouxe resultados significativos, já que possibilitou reflexões com relação à organização dos tempos e espaços na Educação Infantil (Rocha, 2018).

Leila Bitencourt Schmeing (2019), na dissertação de mestrado “As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em

um Centro de Educação Infantil de São Paulo” evidenciou as especificidades da prática do professor de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Nos resultados foram evidenciados que as docentes tem concepções bem definidas e articuladas aos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação com relação às especificidades do trabalho docente voltado para bebês e crianças bem pequenas, mesmo que a temática não tenha sido contemplada em sua formação inicial. Atitudes e gestos cerceados pela afetividade foram revelados nos depoimentos dos docentes, além da presença da escuta ativa e observação com sensibilidade.

Dentre as especificidades foram identificados os registros de documentação pedagógica de cunho reflexivo, a presença das interações e brincadeiras possibilitadas por diversas experiências e linguagens em ambientes variados. A intencionalidade pedagógica do docente foi pontuada como relevante para a organização de tais ambientes para que sejam acolhedores e desafiem os bebês e as crianças pequenas. Foram identificadas necessidades com relação à formação, sendo pontuadas as necessidades de parceria de forma eficaz com as famílias, necessidade de superação da negatividade sentida no clima das relações e da cultura da organização da instituição, superação de problemas voltados aos desgastes tanto físico como emocionais dos profissionais, discussões sobre a flexibilidade das rotinas, além de atenção voltada para o tempo, que precisa ser maior, para a elaboração da documentação pedagógica (registros). Outros aspectos ligados à carreira, como a valorização e condições de trabalho também foram pontuados (Schmeing, 2019).

Maria Jaqueline de Paes de Carvalho (2019), na tese de doutorado “Currículo e prática pedagógica na Educação Infantil” buscou a compreensão de como ocorre a construção da prática docente-discente, com a recepção e ressignificação do currículo elaborado para a Educação Infantil, além de repertoriar as iniciativas das docentes em refletir-selecionar-organizar o trabalho pedagógico. A autora visou a identificação dos procedimentos que as docentes elaboraram para o trabalho com o currículo prescrito, analisou as relações docente-discente no currículo para a Educação Infantil.

O estudo mostrou que as práticas pedagógica e curricular analisadas se aproximam das concepções, dos princípios e das políticas elaboradas para a Educação Infantil em âmbito local e nacional, inferindo também a ressignificação do currículo por parte das docentes (planejamento e organização da rotina), a prática curricular se deu em espaços livres, tempos diversos organizados a partir de temas interessantes para a Educação Infantil. A vivência do currículo contemplou a indissociabilidade do cuidar e educar e a amorosidade, sendo centrais na relação professor-aluno. Sugeriu-se que o currículo vivido tinha como base a concepção de

criança enquanto “sujeito histórico/social e cultural”, além da presença de elementos indicativos de direitos como interações, brincadeiras e cuidados pessoais. Foi evidenciado, pelas práticas docentes, aspectos de profissionais reflexivos, ressignificando práticas, tornando viva a prática pedagógica da escola, baseada na coletividade, com complemento das funções visando a educação de qualidade para a sociedade (Carvalho, 2019).

A tese de doutorado “Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche” de Lilian de Assis Monteiro Lizardo (2020) objetivou a construção de um processo de formação em contexto com professores de uma creche, visando a valorização das práticas de aprendizagens para os bebês e crianças pequenas; criou com os docentes uma sequência de atividades, contemplando diversas áreas do currículo possibilitando experiências variadas.

Pelos resultados notou-se que os docentes de educação infantil possuem saberes advindos da própria prática profissional e também dos diálogos estabelecidos com profissionais com mais experiência, entretanto, tiveram a compreensão da relação teoria e prática já que os teóricos foram contextualizados com as práticas das docentes. Outro aspecto percebido foi o receio para a proposta de atividades para essa faixa etária, pautados no medo de alergias, ou mesmo problemas com a integridade física, fator positivo, mas também negativo já que pode tolher novidades no planejamento docente (Lizardo, 2020).

No período de formação junto aos docentes foi implantado o conceito “reflexão-ação-reflexão” para que nos contextos em que atuam possam visualizar, diagnosticar e solucionar problemas refletindo criticamente sobre suas ações, intencionalidade e também sua função para o desenvolvimento e aprendizagem não só das crianças, mas de outros sujeitos da comunidade escolar, como as famílias (Lizardo, 2020).

A autora conclui que a experiência formativa é possível dentro das escolas, podendo impactar na aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, com o estabelecimento da relação teoria x prática. A formação continuada deve contemplar as particularidades da docência na creche, ressalta que o docente só adere às novas metodologias se forem significativas, com inovação e resultados. Foi evidenciada também a ausência de um padrão relacionado à qualidade tanto local como nacional, por isso algumas pesquisas mostram o espaço da creche com negatividade para o desenvolvimento das crianças, o que não foi visto na presente pesquisa em que a creche é compromissada com a aprendizagem (Lizardo, 2020).

Gislaine Franco de Moura (2020), na dissertação de mestrado “A concepção das professoras da Educação Infantil acerca da formação e atuação docente” buscou o

conhecimento, registro e análise das concepções e das práticas das docentes sobre o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil partindo da formação tanto inicial como continuada.

A autora aponta como resultados que a educação desde o nascimento, mesmo sendo um direito, ainda não se efetiva, pontuando possíveis causas como fragilidade da formação do professor, adversidades nas condições em que se dá o trabalho ou ainda em virtude de dicotomias entre os processos de formação e a prática junto às crianças. No entanto, o estudo indicou que articular a formação e a atuação docente é uma das possibilidades para que se concretizem práticas embasadas no respeito à individualidade infantil, suas diversas manifestações e linguagens, direitos já conquistados ao longo da história, viabilizadores da democratização da Educação Infantil, em especial ao acesso e permanência nas escolas (Moura, 2020).

Rosane Faganello Zanon (2022), na dissertação de mestrado “A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da pedagogia histórico-crítica” objetivou a proposta de aspectos metodológicos para o planejamento pedagógico e com intencionalidade para crianças na faixa etária de 02 a 03 anos, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica. A autora também buscou descrever os elementos principais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para a fundamentação do trabalho pedagógico com intencionalidade; partindo da Pedagogia Histórico-Crítica buscou a sistematização de elementos para organizar o planejamento pedagógico para crianças da faixa etária mencionada; além da elaboração de proposições didáticas como subsídio para a ação docente junto às crianças com idade de 02 a 03 anos com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

A autora aponta nos resultados a necessidade de superação do ensino naturalizante, com a promoção da apropriação dos conceitos científicos através do ensino com intencionalidade, promovendo funções psíquicas superiores (percepção e a linguagem), aponta também elementos a serem considerados pelos docentes durante o planejamento pedagógico pontuando a articulação entre o conteúdo, a forma e o destinatário, traz proposições didáticas com disciplinas curriculares sinalizando possibilidades e articulação dos principais elementos do planejamento no trabalho pedagógico (Zanon, 2022).

Maria Cristina Ferreira Alves Oliveira (2023), na dissertação de mestrado “Ação e reflexão na estruturação de ambientes para crianças de três anos após retorno presencial devido à pandemia da Covid-19” almejou a compreensão de como a instituição creche tem organizado os espaços e ambientes para crianças de 03 anos, nos momentos pós Covid-19.

A autora construiu caminhos, com base no olhar das crianças, visando despertar o interesse do leitor para a importância, na Educação Infantil, de organização dos espaços,

mostrando os caminhos percorridos pelas escolas com o início da Pandemia da Covid 19 e apresentando alternativas, mesmo que singelas, que possibilitem repensar a organização dos espaços. A pesquisa evidencia que as discussões com relação à organização dos espaços para crianças pequenas precisa de ampliação, com mais pesquisas que possibilitem a reflexão sobre os direitos à aprendizagens. Pontuou também nos resultados a interdisciplinaridade entre designer e arquitetura, além de apresentar na dissertação um recurso educativo (portfólio digital) (Oliveira, 2023).

A última pesquisa que compõe este eixo é a de autoria de Marcelo Campos Pereira (2024), tese de doutorado, “Projeto Político-Pedagógico de uma Creche: Contexto para relações humanizadoras” que buscou a compreensão e a análise de fundamentos científicos elaborados na área assim como aspectos teóricos presentes no PPP de uma creche com relação ao planejamento de sua organização (tempos, espaços, materiais e também situações).

Pereira (2024), trouxe como resultados a importância da formação de cunho teórico dos profissionais norteada pelo PPP que seja pautado em conhecimentos científicos embasadores da ação pedagógica, promovendo assim a composição de uma cultura na escola envolta pela humanização, onde a criança se relaciona tanto com outras pessoas como com a cultura. A pesquisa mostrou a necessidade dos tempos, espaços, materiais e relações como elemento central do currículo, a efetivação de relações humanas com o intuito do desenvolvimento de atividades dominantes.

O autor aponta também a elaboração de necessidades de cunho humanizador nos bebês, incentivando aprendizagens mais elaboradas, a importância da participação efetiva da comunidade escolar tanto no processo de elaboração quanto na apropriação do PPP. Pereira (2024) ainda evidencia, com base na pesquisa, que o PPP quando fundamentado de forma científica e apropriado pelos docentes e educadores tem possibilidade para a orientação de proposta de organização escolar, que em meio a sua complexidade e riqueza, possa de fato provocar diversas relações humanizadoras tanto entre as crianças, sejam bebês ou pequeninas, como com adultos (Pereira, 2024).

2.3.1- Tendências evidenciadas no Eixo 2.

Neste eixo foram evidenciados alguns aspectos que compõem subsídios que podem contribuir para a organização das práticas pedagógicas voltadas para crianças bem pequenas.

A proposta pedagógica das escolas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os planejamentos escolares foram mencionados em algumas pesquisas como Araldi (2007), Godoi (2015), Cocito (2017), Carvalho (2019), Lizardo (2020), Zanon (2022) e Pereira (2024).

Araldi (2007), menciona em sua pesquisa falta de planejamento da rotina, o que restringia as atividades das crianças, não sendo identificado o planejamento das atividades para o desenvolvimento das crianças, além de não utilizarem a proposta pedagógica da escola para apoiar as práticas diárias. Godoi (2015), mostrou em sua pesquisa fragmentação dos planejamentos das docentes o que pode ser determinado pela restrição de tempos e espaços para se comunicarem e refletirem sobre a prática. Também evidenciou planejamentos com pouca articulação que culminam com experiências descontínuas, com pouca interação com situações cotidianas e que levam à tendência curricular por disciplinas. Cocito (2017), teceu caminhos para que o docente planeje e estruture o seu trabalho com ênfase para que o espaço seja apropriado como lugar. A pesquisa de Carvalho (2019), mostrou que o currículo foi ressignificado no planejamento e organização da rotina por parte dos docentes e que o planejamento se pautou nos princípios e concepções presentes em documentos de ordem nacional e também local. Lizardo (2020), ressaltou que o receio em propor atividades para as crianças pode restringir inovações no planejamento. Zanon (2022), aponta elementos a serem considerados pelos docentes no planejamento tendo articulado o “conteúdo, forma e destinatário”, além de sistematizar proposições didáticas articulando-as com elementos do planejamento.

Pereira (2024), em sua pesquisa afirmou ter encontrado poucos trabalhos relacionados ao PPP em creches evidenciando possibilidade de carência de tal documento nessas instituições. Na análise de um PPP de creche realizada ficou evidente a importância da formação dos profissionais pautada em um PPP elaborado a partir de conhecimentos científicos que norteiem as ações a serem realizadas, promovendo uma cultura escolar humanizadora.

O aspecto legal da elaboração das propostas pedagógicas escolares pode ser observado a partir da promulgação da LDB (Brasil, 1996, p. 05) em seu artigo 12º que determina, que as instituições escolares devam “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Sobre o Projeto político- pedagógico Sarmiento (2013b, p. 142) diz que:

Organizar a educação de infância como um campo de possibilidades significa, prioritariamente, estruturar o projeto político-pedagógico a partir das realidades sociais e culturais das crianças. A primeira coisa que se pede ao professor/a ou educador/a da infância é a capacidade de auscultação das crianças, com vista à interpretação e entendimento da sua linguagem, das suas oportunidades, das suas formas de inserção no contexto social e cultural em que vive (Sarmiento, 2013b, p. 142, grifos do autor).

Domingues (2014), aponta que o PPP deve contemplar aspectos ligados ao local em que é elaborado, ou seja, específicos, mas não deve desconsiderar aspectos globais que estão ligados à sociedade, como os conhecimentos que se constroem, o contexto social e também político que estão ligados ao contexto local.

Para a autora “Planejar a ação pedagógica é um passo para consolidar o plano de trabalho da escola que pode adquirir os contornos da cultura da escola”, mas se constitui num “documento-ação” podendo ser alterado mediante as circunstâncias, a partir de reflexões democráticas, “[...] do aprimoramento dos processos de organização da escola e das determinações legais que retratam as mudanças de concepções” (Domingues, 2014, p. 79).

Ou seja, pode-se depreender que o planejamento dos docentes é pautado nas concepções previstas no PPP e que a organização das práticas pedagógicas pressupõe propostas e caminhos para que se efetivem os objetivos estabelecidos nesse documento de suma importância no âmbito escolar, mas muitas vezes desconhecido ou pouco explorado nos contextos diários escolares.

Pereira (2024, p. 52) menciona que o PPP:

[...] representa a identidade de cada escola e é entendido como uma objetivação humana inacabada, envolvendo um processo de planejamento participativo, aprimorado e materializado na caminhada e delineando o tipo de ação educativa desejada naquele ambiente social. Esse documento explicita como se concebe a educação, a criança, a sociedade, dentre outros, com vistas ao estabelecimento de caminhos para concretização de um ensino voltado à formação humana da criança, desde bebê.

Para o autor, dentro das possibilidades, é preciso garantir a participação de toda a comunidade escolar na elaboração do PPP, desenvolvendo a coletividade do grupo a fim de serem estabelecidas condições para compor o PPP bem como na forma de materializá-lo nas práticas cotidianas escolares. Assim, os envolvidos podem refletir, de forma coletiva, sobre a organização escolar, incluindo seus espaços, os materiais, a rotina e a forma como se dão as relações no ambiente escolar (Pereira, 2024).

Conforme Domingues (2014), o PPP traz as intenções pedagógicas da escola, dando autonomia para a instituição, que pode inclusive estabelecer maneiras para que ocorram melhorias no trabalho dos professores por meio da formação continuada. Assim, é fundamental que o PPP estabeleça momentos formativos em consonância com as necessidades didático-pedagógicas identificadas, tendo clareza dos objetivos que se quer alcançar e de quem é a criança que está dentro das escolas, pois “A educação escolar tem por base um projeto de

intenções que ganha forma nos planos de trabalho de professores, coordenadores, diretores etc” (Domingues, 2014, p. 83).

Com relação aos registros, Araldi (2007), pontua a falta de registros das educadoras. Já Santana (2013), mostrou em sua pesquisa que os docentes podem ter mais consciência de si por meio dos registros, refletindo sobre a ação e sobre ser docente, possibilitando a autoformação. O estudo ainda revelou a adesão de forma gradativa dos professores da ação de registrar por escrito a prática pedagógica, o que contribui para a reflexão pela narrativa possibilitando reelaboração das formas de pensar, criar, sentir e mesmo agir no espaço e tempo da escola. Schmeing (2019), evidenciou dentre as especificidades, os registros da documentação pedagógica de cunho reflexivo, bem como necessidade de aumentar o tempo destinado para a elaboração de registros da documentação pedagógica.

Bartholomeu (2016, p. 69) discorre sobre os registros afirmando que:

O registro pode ser entendido como uma ferramenta narrativa do pensamento do professor, como um documento da expressão e da elaboração de seus pensamentos e dilemas, como um propulsor de desestabilização da zona de conforto, criando conflitos que oportunizem a descoberta de novos caminhos. No registro do professor devemos encontrar elementos e indícios que apontam seu crescimento como profissional e a melhora do seu desempenho.

Os diversos registros realizados pelos docentes no cotidiano escolar, como rotinas, relatórios, portfólios, planilhas, registros do desenvolvimento das aulas, fichas de acompanhamento pedagógico das crianças, podem ser instrumentos reflexivos de sua própria prática e também sobre percepções identificadas com relação às crianças, ou seja, o ato de registrar dá subsídios para diversas reflexões por parte dos professores, incluindo a análise da sua prática, as concepções que a norteiam e como as crianças são consideradas nas interações inerentes ao âmbito escolar.

Dialogando sobre a documentação pedagógica Anjos; Araujo e Santos (2023, p. 541), enfatizam seu caráter reflexivo já que “[...] registrar e documentar também exige que sejam realizadas reflexões e problematizações que provoquem uma atualização das nossas concepções e ações”. Para os autores, se constitui em “[...] uma estratégia de investigação, de formação e de validação do conhecimento praxiológico”.

O docente pode elaborar registros que também contemplem os diálogos, avanços, dúvidas, ações infantis, se constituindo em um rico material de suporte para a elaboração de suas propostas diárias, já que nesses registros podem ser evidenciadas muitas expressões das culturas infantis e suas diversas linguagens.

Assim, pode-se compreender que documentar as práticas pedagógicas e também as vivências infantis no dia a dia docente se constitui como um potente instrumento de reflexões que pode impactar inclusive na forma em que são organizadas as práticas pedagógicas para crianças bem pequenas, contemplando as especificidades e singularidades desta etapa do ensino. “Ao tomar esse direcionamento, professores e professoras estão construindo outras formas de exercer a docência com crianças pequenas, direcionando seu olhar e seus ouvidos para o que dizem as crianças, quais são seus pensamentos, suas interações e seus desejos” (Anjos; Araujo; Santos, 2023, p. 541).

A reflexão sobre a prática e elaboração de materiais que possibilitam pensar as ações docentes também foram evidenciadas em Araldi (2007) que propôs um programa de apoio de caráter pedagógico na escola sugerindo possibilidades para a utilização dos espaços e atividades pautadas no brincar, além do cuidar e educar visando a melhoria do atendimento das crianças. Godoi (2015), aponta a importância de se garantir momentos para a reflexão coletiva para aprimoramento das práticas junto às crianças da Educação Infantil. Cocito (2017), também afirma a essencialidade da reflexão e formação dentre outras, como ação, oportunidades, decisão para a construção do processo do espaço ao lugar, ocorrendo aproximação com conceitos como espaço, ambiente e lugar por parte da equipe pedagógica. Rocha (2018), realizou encontros para formação com os professores e equipe gestora e confeccionou um livro com as discussões realizadas nos encontros, o que possibilitou provocações com relação à organização dos tempos e espaços nas escolas. Oliveira (2023), em sua pesquisa, além de evidenciar a importância de parcerias entre disciplinas de designer e arquitetura para pensar a organização dos espaços para crianças pequenas, propôs um portfólio digital.

Com relação a importância da reflexão para a práxis pedagógica, Cardoso; Araujo e Giroto (2021, p. 2596) dizem que “A reflexão proporciona aos professores maior conhecimento de sua realidade, de suas questões do dia a dia, favorecendo ferramentas para ação e resolução de problemas emergentes no contexto escolar e seu envolvimento com a sociedade”.

Corroborando para a presente discussão Anjos, Araujo e Sarmento (2023, p. 21) apresentam considerações relevantes a partir da “[...] articulação das narrativas (auto)biográficas, das práticas pedagógicas e da formação docente”. Por meio de revisão de literatura tendo como base de dados a Ibicit oasisbr, com marco temporal 2014 a 2022, reuniram, sistematizaram e analisaram pesquisas e estudos voltados para a contribuição das narrativas de docentes atuantes na Educação Infantil para a formação do professor.

Conforme os autores:

A análise das produções acadêmicas revelaram a necessidade de se repensar os processos formativos dos professores, indicando também os momentos de reflexão e de trocas de experiências sobre as práticas como relevantes neste processo formativo, bem como na constituição dos saberes da prática docente, uma vez que suas trajetórias pessoais e profissionais acabam influenciando suas práticas pedagógicas (Anjos; Araujo; Sarmiento, 2023).

Assim, garantir momentos de reflexão dos docentes levando em consideração as suas vivências, seus contextos, experiências e narrativas se constitui um princípio fundamental para que o professor possa analisar e aprimorar sua própria práxis dentro dos contextos escolares que garantam e valorizem tais momentos como formativos. Como nos diz Santos (2019, p. 37), que pensar de forma reflexiva é “[...] utilizar o método de investigar e, assim, aprender a construir e reconstruir novas significações”.

A formação continuada foi identificada em várias pesquisas como em Lima (2013), que demonstrou os aspectos positivos de um processo de formação continuada em contexto, sinalizando mudanças nas práticas dos envolvidos, inclusive sobre o planejamento, os espaços, os materiais e sua organização. Godoi (2015), traz a importância de mais pesquisas no âmbito do estudo para subsidiar políticas públicas que garantam formação em contextos escolares. Pinto (2017), afirmou a possibilidade de uma formação continuada diferente do modelo cartesiano, pautada em vivências e experiências com a natureza, em outros espaços, com ambientes esteticamente organizados podem possibilitar mudanças na prática dos docentes.

Rocha (2018), apresentou a importância da ampliação da temática espaços e tempos nos momentos de formação continuada para que assim possa ser incorporado à prática docente. Schmeing (2019), menciona que, por meio dos relatos das docentes, foram identificadas necessidades de formação, como reflexões voltadas para a rotina, sua organização de forma flexível, ampliação dos tempos para os registros de documentação pedagógica. Lizardo (2020), menciona que nos módulos de formação de professores da pesquisa foi implantado o conceito de “reflexão-ação-reflexão” possibilitando reflexão crítica em seus contextos de atuação, a intencionalidade e responsabilidade que possuem.

Moura (2020), versa sobre a formação continuada afirmando que articular formação e atuação dos docentes se constitui como uma possibilidade para a efetivação de práticas respeitadas da individualidade infantil, respeitando as formas de manifestação das crianças e suas diversas linguagens.

A formação continuada está contemplada na legislação nacional, como na LDB (Brasil, 1996) onde diz em seu artigo 61, parágrafo único e inciso II:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...]

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) [...] (Brasil, 1996, p. 26).

O artigo 62 da lei acima citada, nos artigos 1º, 2º e no único também transcorrem sobre a formação continuada de professores:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) [...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, p. 26-27).

Pensar a formação continuada para educadores de crianças bem pequenas requer atenção para as singularidades de tal prática e qual objetivo se propõe para tal ação, ou seja, é preciso clareza das reflexões teóricas e práticas a serem estabelecidas. Conforme Christov (2012, p. 9-10), “A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente”.

Ferreira (2014) pontua reflexões importantes sobre a formação continuada dizendo que:

A formação continuada tem o objetivo de complementar a formação inicial ou aprofundar um conhecimento específico para sua atuação profissional. Tem também a finalidade de fomentar recursos teóricos-práticos para suprir a desarticulação entre teoria e prática, assim como promover e direcionar o desenvolvimento docente na busca de novas metodologias e discussões teóricas que possibilite mudanças na ação pedagógica; atualizar-se, rever conceitos se faz necessário diante das exigências do momento histórico. A formação continuada na contemporaneidade apresenta a concepção que busca caracterizar a formação baseada no professor como sujeito da sua própria práxis (Ferreira, 2014, p. 45).

Nessa perspectiva, Sarmiento (2013b, p.142), aponta especificidades que o docente deve aprimorar para que possa desenvolver práticas que respeitem as singularidades infantis ressaltando a necessidade de ouvir as crianças para que seja possível compreender a sua linguagem, e a formação de “[...] profissionais em metodologias de observação e análise das crianças e dos seus contextos sociais torna-se, neste sentido, determinante”.

Cardoso, Araujo e Giroto (2021) corroboram com a presente discussão, afirmando que a ação pedagógica docente ocorre efetivamente em âmbito escolar, mais precisamente em sala de aula e que dessa forma, seu aprimoramento também deve se dar nesse contexto onde deve ocorrer planejamento, implementação, avaliação e reflexão de tal ação.

Para os autores, tornar-se pesquisador da própria prática exige um comprometimento mais intenso “[...] do professor com a sua formação continuada, não só no desenvolvimento ou participação de propostas, mas também no planejamento, avaliação e reformulação de estratégias que as fundamentam” (Cardoso; Araujo; Giroto, 2021, p. 2596).

Os momentos formativos em âmbito escolar não se dão apenas por meio de leituras de obras que podem estar alheias às reais necessidades docentes para atuação. São momentos em que os docentes podem se autoconhecer, gerando autorreflexão, conhecendo além de sua história a de seus companheiros de jornada, relacionando a sua prática com a dos pares, podendo indagar e indagar-se, momento em que podem ocorrer confrontos e debates de pensamentos, opiniões e até mesmo de abordagens. Durante a formação é fundamental a tomada de consciência da cultura escolar, assim como da região ao redor e sua própria realidade, ou seja, exige-se intencionalidade para a formação (Cardoso; Araujo; Giroto, 2021, p. 2596).

Anjos, Araujo e Sarmiento (2023, p. 02) enriquecem essa discussão apontando a relevância das trocas de experiências entre os pares a partir de suas próprias vivências.

A partilha de experiências mobilizadas em narrativas de suas histórias de vida, o relato de práticas pedagógicas desenvolvidas e a busca de respostas a problemas do cotidiano profissionais, são estratégias formativas tidas como pertinentes nessa forma de ver e fazer formação de professores, em que cada um atua como sujeito, capaz de trabalhar colaborativamente com as crianças, os pares profissionais e com as comunidades (Anjos; Araujo; Sarmiento, 2023, p. 02).

O eixo 2 apresentou elementos que subsidiam a organização de práticas pedagógicas e que, portanto, também devem ser considerados pelos docentes e pela equipe gestora das escolas de Educação Infantil que atuam na etapa creche, assim como as demais.

Neste capítulo buscou-se ampliar o debate sobre a organização da prática pedagógica para crianças bem pequenas a partir das tendências evidenciadas em estudos e pesquisas acadêmicas indexadas na base de dados Ibicit Oásisbr e que tenham sido realizadas a partir de 2006, ano em que são publicados pelo MEC documentos oficiais para a Educação Infantil.

A pesquisa junto à base de dados mostrou um grande número de trabalhos publicados a partir de 2006 e uma atenção para a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, conceitos presentes no documento Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2006a), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade

para a Educação Infantil (Brasil, 2006a) e nas DCNEI (Brasil, 2010), dentre outras publicações posteriores a 2006. As pesquisas sinalizam a realização de estudos com ênfase na Educação Infantil no período de 2006 a 2024, o que pode ser impulsionado pelos programas de pós graduação das diversas instituições de ensino superior com cursos voltados para a pesquisa nesta etapa do ensino, assim como pela ampliação das discussões sobre a Educação Infantil em âmbito educacional com publicações sobre essa faixa etária.

Com relação às limitações referentes à pesquisa realizada neste capítulo destacam-se o retorno de produções não condizentes com o objeto de estudo com foco em outra faixa etária, resumos apenas em inglês, resumos sem a especificação da faixa etária da Educação Infantil estudada, materiais que não puderam ser acessados pela base de dados escolhida, estudos com indexadores inválidos, baixo retorno de resumos com abordagens e sugestões de organização de práticas pedagógicas para a faixa etária específica em questão, ou seja, crianças bem pequenas, assim como outros que dialogam com referencial teórico diferente do que embasa a presente dissertação.

Dentre as diversas temáticas pesquisadas nos trabalhos resultantes da busca, optou-se pela seleção daqueles que mais se aproximavam do objeto da pesquisa, possibilitando assim o estabelecimento de dois eixos que contribuem para a reflexão sobre a organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas.

Ficou evidente no eixo 1: “A organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas: essencialidades a serem contempladas” aspectos que o docente precisa considerar quando organiza suas ações junto às crianças, destacando-se a intencionalidade pedagógica; uma prática pautada na indissociabilidade do cuidar e do educar; a relevância de planejar a organização do espaço, tempo e materiais que irá utilizar, priorizar interações e a brincadeira, e, extremamente importante, a primazia de considerar a criança como sujeito de direitos, sendo ativa nas práticas que se dão na Educação Infantil. Estes são aspectos importantes evidenciados e que se considerados podem favorecer práticas pedagógicas que valorizam a infância e a produção de cultura infantil.

Carvalho e Meneghini (2002) trazem sugestões práticas para a organização dos ambientes nas creches que implicam inclusive na autonomia e nas interações que são possibilitadas para as crianças. As autoras apontam a relevância da organização por meio de um espaço que seja semi-aberto, que contenha zonas circunscritas, ou seja, os cantinhos que são explorados pelas crianças, onde a organização dos móveis e equipamentos é diferenciada, com a formação de áreas com delimitação de três ou quatro lados, garantindo uma abertura para passagem.

Conforme as autoras, as zonas circunscritas têm como característica principal a delimitação em ao menos três lados, independente do material disponibilizado pelo educador ou que as crianças selecionem para brincar lá. Tal delimitação pode ser realizada com diversos objetos (mesinhas, cadeirinhas, caixotes de madeira, cabaninhas) sempre garantindo a abertura. As cabaninhas, por exemplo, podem ser organizadas debaixo de uma mesa com um pano por cima que cubra os lados deixando uma abertura para passagem. Um aspecto importante para garantir a viabilidade da organização dos espaços em zonas circunscritas é garantir que as crianças tenham visão facilitada de onde está o educador, já que nesta faixa etária de até três anos as crianças têm necessidade de estar próximas fisicamente e também de visualizar a pessoa responsável por cuidar delas, para que tenham segurança (Carvalho; Meneghini, 2002).

Neste tipo de arranjo espacial sugerido pelas autoras, o semi-aberto, ocorre menos procura pela atenção dos adultos, já que as crianças passam mais tempo na brincadeira entre elas, na maioria das vezes em subgrupos. Outro aspecto relevante nesta forma de arranjo espacial é a presença das brincadeiras de faz-de-conta, de suma importância para o desenvolvimento infantil, que ocorrem nas zonas circunscritas. Este espaço precisa ter vários materiais, objetos e também brinquedos para que as crianças desenvolvam as brincadeiras (Carvalho; Meneghini, 2002).

No arranjo espacial semi-aberto proposto por Carvalho e Meneghini (2002) é possível a identificação de aspectos imersos nas práticas pedagógicas que estão articulados à forma como os espaços e materiais são organizados, o que possibilita que as crianças sejam ativas nos processos, mas que ao mesmo tempo tenham o educador próximo a elas sempre que necessitarem, a qualidade dos materiais a serem disponibilizados, bem como garantir interações e a brincadeira entre as crianças, sendo norteador por uma intencionalidade educativa.

As pesquisas analisadas reforçam a necessidade de intencionalidade educativa. Neste sentido, por exemplo, os projetos de trabalho (Hernández; Ventura, 1998) possibilitam que as crianças explorem diversos temas inerentes à Educação Infantil como o corpo humano e natureza, dentre outros, a partir da experimentação e também do diálogo.

O eixo 2 “Subsídios que contribuem para a organização da prática pedagógica para crianças bem pequenas: o PPP, a formação continuada, registros e demais recursos pedagógicos” evidenciou outros elementos também fundamentais para a organização de práticas pedagógicas, pois nos contextos escolares se articulam e contribuem para as ações docentes. A proposta pedagógica das escolas, o Projeto Político Pedagógico, os planejamentos escolares, os registros docentes, o uso de recursos que possam subsidiar a prática, a reflexão sobre ela e a formação continuada são também essenciais para que o docente tenha um

embasamento teórico sólido que respalde as suas ações, refletindo a partir de sua própria prática e registros, tendo possibilidade de trocar suas experiências e ter acesso a novas possibilidades de propostas junto às crianças bem pequenas, com garantia de momentos formativos em seu campo de atuação.

Dessa forma, entende-se que a organização de práticas pedagógicas está imersa em uma série de elementos que não podem ser negligenciados, já que estão articulados e refletem na forma com que o professor elabora e realiza as suas propostas.

É válido ressaltar que, a partir da análise das informações presentes nos resumos das pesquisas mencionadas neste capítulo, evidenciou-se um estudo que, além dos aspectos já discutidos, traz uma perspectiva que incide na apresentação de propostas voltadas para a (re) estruturação dos espaços escolares destinados aos bebês e às crianças pequenas, sendo o de Cocito (2017). As propostas apresentadas pela autora são favorecedoras do acolhimento, além do sentimento de pertencimento, favorecendo também a constituição do espaço enquanto lugar. Cocito (2017, p. 08) destaca as propostas dos “Cantos e Cantos Temáticos, Territórios de Aprendizagem e o Cesto dos Tesouros”.

Assim, é essencial a reflexão sobre propostas que valorizem a organização dos espaços em que as crianças podem agir nas instituições escolares ao mesmo tempo em que são protagonistas de suas ações.

A seguir, o capítulo 3 traz um diálogo sobre algumas abordagens, possibilidades organizativas e de propostas de situações pedagógicas que podem ser realizadas junto às crianças bem pequenas buscando a valorização de sua autonomia, protagonismo, descoberta e produção de cultura, partindo do princípio de que a criança deve ser o centro do planejamento docente.

Capítulo 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A QUALIFICAÇÃO DE SUA ORGANIZAÇÃO PARA A CRIANÇA SUJEITO DE DIREITOS, ATIVA E PRODUTORA DE CULTURA.

*“Ao contrário, as cem existem.
 A criança
 é feita de cem.
 A criança tem
 cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 modos de escutar
 as maravilhas de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos
 para descobrir.
 Cem mundos
 para inventar.
 Cem mundos
 para sonhar.
 A criança tem
 cem linguagens (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.*

Dizem-lhe:
 que as cem não existem.

A criança diz:
 ao contrário, as cem existem.”

(Malaguzzi *apud* Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Conforme as discussões depreendidas até agora fica evidente a mudança gradativa, mas ainda não estabelecida de forma universal, sobre a forma de conceber a criança que passa a ser vista como sujeito de direitos, amparada por legislações, mesmo que isso não se efetive para todas elas. A criança enquanto produtora de cultura também está presente em muitos documentos oficiais brasileiros publicados para a Educação Infantil. Associada a esta mudança de concepção emerge a necessidade de reflexões voltadas para como são organizadas as práticas pedagógicas para essa criança, o que pressupõe, conforme evidenciado pelo mapeamento do capítulo anterior, alguns elementos que são articulados quando se objetiva uma prática voltada para a criança enquanto sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista, princípios estes pautados na intencionalidade docente e que devem se organizar tendo como eixos as interações e brincadeira, articulando o cuidar e o educar, além de garantir tempos, espaços e materiais adequados.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar possibilidades para a organização de práticas docentes voltadas para crianças bem pequenas e algumas situações pedagógicas que valorizem o protagonismo e a cultura infantil. Para a efetivação de tal objetivo buscou-se junto à literatura obras e publicações de caráter científico que dialogam sobre a temática e que contribuem para a proposição de um arcabouço, ainda que tal delineamento seja inicial perante às inúmeras possibilidades existentes, visando a contribuição para a organização das práticas de professores junto às crianças bem pequenas. Enfatiza-se que, não se pretende engessar de forma alguma a prática do docente, mas refletir sobre algumas, dentre tantas outras, formas de organizar a prática tendo a criança como centro de tal planejamento e respeitando seus interesses e suas especificidades.

Conforme Severino (2007, p. 122) a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

A seguir são estabelecidas algumas discussões e reflexões com relação à organização de práticas pedagógicas voltadas para crianças bem pequenas e situações pedagógicas que contribuem para a valorização do protagonismo infantil nas creches por meio da pesquisa bibliográfica.

3.1- Práticas pedagógicas: reflexões a partir dos interesses infantis e a valorização da criança enquanto sujeito de direitos.

Como já dito anteriormente, mesmo que a legislação e demais documentos oficiais brasileiros tragam a concepção de criança como sujeito histórico de direitos e produtora de cultura, muitos aspectos educacionais ainda precisam ser redimensionados para que essa criança de fato tenha seu protagonismo respeitado.

Práticas voltadas para a segmentação do conhecimento podem ser vistas em rotinas elaboradas para crianças bem pequenas e que carregam a concepção do ensino por disciplinas isoladas do currículo como é evidenciado no Ensino Fundamental, visando a escolarização o mais rápido possível das crianças, o cerceamento da imaginação e dos corpos. Com base nos campos de experiências (BNCC, 2017), docentes podem organizar a prática segmentando em sua rotina propostas para atingir objetivos inerentes de cada campo, porém, a criança experencia o mundo a sua volta em sua amplitude, não se limitando, tão pouco aguardando uma hora específica para viver sua curiosidade e imaginação.

Então, como o docente poderia organizar sua prática garantindo que as crianças possam vivenciar as suas experiências de forma singular e única, garantindo seu protagonismo? Um caminho possível, mas não tão simples, são os projetos de trabalho, como apontado por Araujo (2022) que afirma que “[...] os projetos de trabalho parecem se constituir como uma alternativa que permite ao professor (a) avançar na parceria com as crianças na perspectiva do “fazer com elas”.

3.1.1- Projetos de trabalho com as crianças bem pequenas, um percurso possível.

Antes da discussão sobre os projetos de trabalho na Educação Infantil é importante salientar que o termo “projeto” não se refere apenas ao campo educacional, mas a muitas outras áreas como engenharia, por exemplo, sendo evidenciado ao longo da história da humanidade, no Renascimento com os primeiros projetos técnicos, em Leonardo da Vinci que pode ser considerado projetista pelos esboços que antecederam as suas obras, além de outros rascunhos que realizava, no Iluminismo em Paris com os projetos sociais, em Rousseau com a sua publicação “Emílio”, um projeto com caráter educacional (Barbosa; Horn, 2008).

Retomando a trajetória histórica da proposta de trabalho com projetos na educação, remete-se ao movimento “Escola Nova” com a crítica à escola tradicional e as suas concepções tanto de criança, como de aprendizagem e ensino. No Manifesto dos Pioneiros da Educação

(1932) educadores propagavam o movimento que buscava democratizar a educação em prol das crianças do Brasil (Barbosa; Horn, 2008).

Conforme as autoras,

Em geral, os escolanovistas procuraram criar formas de organização do ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula. Nessas experiências, vamos encontrar várias estratégias para a organização do ensino, como os centros de interesses, os projetos e as unidades didáticas [...] Podemos apontar o filósofo americano e educador John Dewey e seu seguidor William Kilpatrick como os principais representantes da pedagogia de projetos (Barbosa; Horn, 2008, p. 16-17).

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 17), “O trabalho com projetos foi utilizado inicialmente na escola experimental da Universidade de Chicago e, posteriormente, expandiu-se na América do Norte”. Um pensamento voltado para uma escola ativa era refletido por meio dessa proposta, já que os (as) meninos (as), em comunidade, podem aprender na partilha de diversas experiências de trabalho, tendo como foco a resolução de problemas advindos dessa comunidade, então a sala de aula era como uma miniatura da comunidade, que preparava os participantes para a vida que teriam futuramente, quando adultos (Barbosa; Horn, 2008).

Barbosa e Horn (2008, p. 17) trazem que então a escola teria uma função primordial voltada para “[...] auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades”.

Dialogando sobre o pensamento de Dewey as autoras apontam princípios fundamentais pontuados por ele para a elaboração de projetos nas escolas sendo os seguintes princípios: intenção; situação-problema; ação; da real experiência anterior; da investigação científica; integração; prova final e eficácia social (Barbosa; Horn, 2008).

Percebe-se mudanças nas formas de conceber o ensino e a aprendizagem, buscando estratégias para que os estudantes pudessem ser ativos nos processos e que as aprendizagens fossem significativas para eles.

As escolas americanas tentaram implantar os projetos no século XX, porém encontraram algumas barreiras como: a lista infindável de conteúdos obrigatórios fragmentados da programação escolar que eram cobrados e a necessidade de estabelecer a duração dos projetos antecipadamente, ou seja, antes de sua realização, uma preocupação com o tempo (Barbosa; Horn, 2008).

Todavia, “A tentativa de superar tais dificuldades acabou gerando um novo modo de organizar o ensino, as chamadas unidades de ensino, bastante divulgadas na educação brasileira, principalmente nos cursos normais e nos livros didáticos” (Barbosa; Horn, 2008, p. 19). Conforme as autoras, isso teve uma consequência negativa, pois a pedagogia de projetos teve elementos importantes sendo esquecidos e até mesmo sendo interpretados de forma errônea.

De acordo com as autoras, mais atualmente, Paulo Freire (1967) em seu referencial teórico apresenta os temas geradores como uma proposta para a organização do ensino, “Nessa abordagem, os conteúdos, as habilidades e as atividades dos educandos giram em torno de temas que têm relação com a realidade socioeconômica e cultural em que se insere o indivíduo” (Barbosa; Horn, 2008, p. 19).

Essa trajetória histórica é de suma importância para que fique evidente que ao longo dos anos educadores se debruçaram e buscaram estratégias em diferentes contextos, incluindo o brasileiro, para se desvencilhar de práticas pedagógicas autoritárias e baseadas apenas em uma concepção de ensino conteudista que desconsidera as reais necessidades dos educandos.

Os projetos ao longo da história foram elaborados com a intenção da inovação, buscando a quebra do marasmo existente nas escolas tradicionais, “Seus criadores tinham a convicção de pioneiros, isto é, o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco de inovar e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional” (Barbosa; Horn, 2008, p. 19).

Atualmente, os projetos voltaram a ser mencionados, no entanto, de forma diferente de como foi na Escola Nova, sendo necessária a inclusão do contexto sócio-histórico e não só de um ambiente imediatista, sendo importante conhecer os alunos participantes, se preocupando com a diversidade, focando em temas da contemporaneidade e que estejam vinculados à realidade infantil (Barbosa; Horn, 2008).

Como visto, a proposta de trabalho com projetos não é recente, contudo é preciso a quebra de paradigmas de que as crianças bem pequenas não tem condições, ou não estão “prontas” para opinar tendo preferências, interesses e curiosidades específicas que nem sempre são consideradas na Educação Infantil.

Para a reflexão sobre como organizar a prática pedagógica valorizando a criança e sua potência destaca-se a proposta de projetos de trabalho que podem ser desenvolvidos com as crianças bem pequenas, assim como em qualquer nível de ensino, desde que seja organizado garantindo a participação infantil conforme as idades das crianças.

Dialogando sobre a importância dos projetos de trabalho Araujo (2022, p. 16) afirma que estes “[...] possibilitam muitas situações para que as crianças sejam atoras sociais e também

façam parte da organização do trabalho pedagógico, tornando-se, juntamente com os professores (as), protagonistas dos processos de ensinar e de aprender”.

Com base na autora, enfatiza-se que o trabalho com projetos é uma possibilidade que valoriza a criança, permitindo que de fato as suas manifestações sejam contempladas no planejamento docente.

Conforme Araujo (2022, p. 86), não é preciso esperar que as crianças cresçam para que sejam reconhecidas como cidadãs, sujeitos, “[...] como cientistas ou como grupo social, pois desde quando estão em contato com o mundo já atribuem significados à sua realidade, ao seu grupo, às suas vivências, aos ambientes que frequenta, enfim, à sociedade em que vive”.

Barbosa e Horn (2008, p.33-35) também corroboram para a presente discussão e afirmam a importância dos projetos, evidenciando a sua intencionalidade e valorização das diversas linguagens infantis:

[...] os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola[...] Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (Barbosa; Horn, 2008, p. 33-35).

Fernandes (2023, p. 178), enriquece as reflexões sobre os projetos de trabalho na Educação Infantil apresentando o termo “progettazione” de origem italiana e que “[...] veio para indicar o declínio da era dos planejamentos e das programações, e afirmar o início da *pedagogia dos projetos*”. A autora discute sobre as mudanças ao longo dos anos, versando sobre como o planejamento representou o modo de organização predominante para os espaços e os tempos da Educação Infantil brasileira, já que o tempo era segmentado em, por exemplo, hora da brincadeira ou de dormir, entre tantas outras “horas de”.

O planejamento simbolizava a busca dos docentes para atingir objetivos propostos, ou ainda mais complexo que isso, culminar livros didáticos que infelizmente enviesam muitos contextos da Educação Infantil. Nessa corrida contra o tempo, urge a ansiedade dos profissionais e uma visão para a quantidade de atividades em detrimento da qualidade e das ricas experiências possibilitadas pelo ambiente, pelo encontro com o docente e com as crianças (Fernandes, 2023).

Conforme Fernandes (2023, p. 179), “Na hegemonia dos planejamentos, o real regente do cotidiano infantil não era nem sequer a/o professora/professor, mas os conteúdos”. Para ela, o ato de planejar ou programar o que será realizado daqui um tempo são ações que revelam resistência para mudança na educação. Conforme a autora tanto planejamento como a projeção tem no seu interior a ação, porém, na programação “[...] o fazer pedagógico diz respeito a colocar em ação um programa, um planejamento, enquanto no caso da projeção, a ação educativa refere-se a colocar em movimento um projeto” (Fernandes, 2023, p. 180).

Assim, o planejamento seria elaborado, organizado antecipadamente e a ação do professor torna-se aplicativa visando um resultado pretendido enquanto na *progettazione* “[...] o fazer pedagógico diz respeito a um projeto educativo, ou melhor, aos mais diversos projetos educativos que coexistem e se entrelaçam no interior de uma creche ou pré-escola” (Fernandes, 2023, p. 180).

Para a autora acaba-se nomeando como projetos as ações que são pautadas no planejamento, quando na verdade a ação docente embasada na *progettazione* educativa não surgiria de um planejamento prévio ou de um programa, já que nascem de ações com maior grau de complexidade, especificamente, da reflexão (Fernandes, 2023).

Nessa perspectiva, Fernandes (2023) afirma que a *progettazione* educativa se refere à ação “[...] de estudo perene em relação às vivências, às linguagens, aos interesses e às pesquisas próprias das crianças pequenas e pequenininhas. A chegada deste novo termo busca nos afastar da ótica do planejamento e da tentação pedagógica de organizar conteúdos, tempos e espaços” (Fernandes, 2023, p. 181).

A afirmação da autora impulsiona a reflexão sobre os planejamentos que se dão antes das vivências com as crianças, ou seja, quando se estabelece uma organização prévia que muitas vezes não contempla as reais necessidades das crianças e nem seus interesses, não sendo possível seu protagonismo.

Nessa perspectiva, Araujo (2022) afirma que a ação de planejar é inerente da docência, mas com os projetos de trabalho a direção a ser seguida surge das ações de escutar, observar e registrar feitas pelo professor, não com base no imprevisto mas da leitura que o educador faz com atenção das ações e expressões infantis.

Com relação ao planejamento, Ostetto (2000) aponta que a elaboração do planejamento é um processo reflexivo, onde o docente vai aprendendo a identificar o que o grupo necessita, percebendo problemas e então, tenta encontrar os motivos. Aprende também a caracterizar os problemas para agir, tomando decisões na busca de superá-los. Assim, planejar exige um olhar com atenção para o contexto.

Conforme Oliveira *et al* (2012), a observação é essencial para o planejamento pedagógico tornando-se ponto de partida, afirmando inclusive que os modos que as crianças operam podem surpreender os professores.

De acordo com Redin (2014), o planejamento não seria linear, permitindo idas e vindas, contornos e retornos, visto que sua concretização só é possível no contexto com participação das crianças e suas respectivas culturas.

Para Ostetto (2000) é importante refletir sobre os princípios que embasam a organização do docente demonstrando variáveis que são encontradas dentro das escolas de Educação Infantil como planejamento pautado em uma lista de atividades, considerado como rudimentar, onde existe uma preocupação em preencher o tempo da criança, repetindo atividades conforme os dias, com as chamadas “hora da atividade”, não existindo uma marca de intencionalidade, ressaltando que existe uma concepção de criança passiva, sem necessidades singulares, que não tem nada a dizer nessa prática. Há organização com base no tempo.

A autora apresenta também o planejamento com base em datas comemorativas onde a organização do planejamento se dá seguindo o calendário. Neste caso, datas consideradas como importantes pelos adultos são utilizadas para a programação. Descobrimento do Brasil, Dia das Mães e assim por diante regem as atividades a serem desenvolvidas, mas é preciso posicionamento reflexivo com relação a essas escolhas para pensar quais critérios embasam essa seleção e quais concepções históricas estão nessas escolhas. Esse trabalho acaba evidenciando uma parte da história que é tida como verdadeira, desconsiderando as demais, ou seja, essa escolha por determinadas datas é ideológica e contribui para o fortalecimento do comércio com suas vendas em datas específicas. O trabalho com as datas comemorativas é marcado pelo conhecimento fragmentado e por propostas de atividades (danças, trabalhos) muitas vezes sem reflexão pelo docente sobre o significado de tais práticas para as crianças (Ostetto, 2000).

Essa prática tende a ser tediosa, pois repete-se ano após ano, e “[...] não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado” (Ostetto, 2000, p. 182).

Para a autora novamente se incide em lista de atividades para contemplar a data a ser trabalhada, com um planejamento que parece articular atividades do mesmo tema ou assunto, mas recai em planejamento de atividades, uma lista delas (Ostetto, 2000).

As datas comemorativas tem grande engajamento social, cabendo à escola refletir sobre o seu papel dentro dessa realidade e sobre sua real função, bem como o docente deve organizar

a usa prática desvencilhando-a da dominação mercadológica. Ostetto (2000), traz questões de grande valia a serem pensadas nas instituições escolares, como:

Qual o papel da instituição de educação infantil: repetir/reproduzir o que circula na sociedade em geral ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que trazem as crianças? É apenas “respeitar” a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar significados ou legitimar um sentido único, veiculado nas práticas comemorativas de consumo? (Ostetto, 2000, p. 183).

Outra forma de planejamento apresentada pela autora é o com base em aspectos do desenvolvimento infantil, dentre as áreas contempladas as “[...] dos aspectos físico-motor, afetivo, social e cognitivo” com uma preocupação pautada em caracterizar a criança a partir da psicologia do desenvolvimento. Assim, “O planejamento então, toma tais características e aspectos para determinar objetivos a partir dos quais serão organizadas atividades que estimulem as crianças naquelas áreas consideradas importantes”, então o professor planeja seu dia a dia com base nas áreas do desenvolvimento infantil (Ostetto, 2000, p. 184).

Essa forma de planejar acaba secundarizando ou desconsiderando aspectos da construção do saber e da aprendizagem, além da delimitação do planejamento a partir do desenvolvimento sugerir um padrão de normalidade para a criança, independente de quem seja (Ostetto, 2000).

“Ao estabelecer tal referência na universalidade, toma por centro a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural” (Ostetto, 2000, p. 184). Para a autora tal planejamento é um avanço por partir do desenvolvimento da criança, mas um desenvolvimento ideal, sendo esse curso um critério único para a prática educativa para as crianças da Educação infantil, com minimização de outros aspectos como os sociais e políticos.

Ostetto (2000, p. 185) amplia a discussão trazendo outra possibilidade de planejamento nomeada por ela de “Planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência)” onde o tema gera as atividades a serem propostas junto às crianças, “O “tema” busca articular as diversas atividades desenvolvidas no cotidiano educativo, funcionando como uma espécie de eixo condutor do trabalho”.

Nesse tipo de trabalho é evidenciado o interesse infantil sendo enfocadas as suas indagações e necessidades, onde os temas podem partir do professor, das sugestões das próprias crianças ou que emergem de situações específicas com significado para o grupo e que norteiam o trabalho que será realizado. Estão presentes aspectos da realidade das crianças com conteúdos

que sejam significativos para elas (Ostetto, 2000). Todavia a autora evidencia que a escolha dos temas acaba sendo utilizada para uma lista de atividades, ou o tema amarra o trabalho com imposições de temas pela gestão, por exemplo. As vezes um tema que está em auge não gera interesse em uma turma específica. A proposta parece ter intencionalidade pedagógica, o que é um avanço para a Educação Infantil, mas sobre uma temática específica pode ocorrer a repetição de atividades de forma mecânica “Parece que a preocupação primeira é ainda a realização da atividade e não os conhecimentos envolvidos, o questionamento da criança, sua pesquisa e exploração” (Ostetto, 2000, p. 187).

Outra forma é o “planejamento baseado em conteúdos organizados por área de conhecimento” onde a pré-escola contribui para universalizar os conhecimentos acumulados na sociedade, ocorrendo articulação com o ensino dos anos posteriores, no Ensino Fundamental, “[...] o planejamento que segue essas orientações segue apontando noções a serem trabalhadas na pré-escola, contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais” o que trouxe uma consistência maior para o trabalho com os temas, mas ainda não contemplava o trabalho com bebês permanecendo a indagação de como trabalhar com eles (Ostetto, 2000, p. 188).

Ostetto (2000, p. 189) afirma que o planejamento tem dependência forte com o educador que precisa ter atitude, ação, “[...] do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc.[...]”, sendo necessária a construção de relações de respeito e afeto entre os docentes e crianças, não burocratizando os momentos didáticos.

Conforme a autora, um bom planejamento envolve vivenciar experiências junto com as crianças buscando o desconhecido, construindo identidade para o grupo, focando a linguagem, as diversas formas de se expressar das crianças, lendo o mundo ao redor buscando desvendá-lo, elaborando indagações e convivendo com elas (Ostetto, 2000).

Araujo (2022), aponta que a Sociologia da Infância contribui buscando a compreensão das culturas e mundo infantis, porém existe o desafio de garantir uma educação em âmbito escolar que valorize as crianças e suas especificidades. A promoção do ensino com base em um currículo pautado em conteúdos muitas vezes desenvolvidos a partir de apostilas, com aulas de cunho expositivo, com atividades sem significado, fora de contexto e desprovidas de sentido não é adequada.

Desse modo,

[...] planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico [...] É necessário, pois, olhar as crianças, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação (Ostetto, 2000, p. 193-194).

Nessa perspectiva a autora traz a proposta de projetos de trabalho elaborados a partir da observação do grupo e seus interesses, que trazem uma ideia de linhas gerais que podem receber novas formas e com seus elementos é possível trabalhar com qualquer grupo de crianças com projetos específicos; “Desse projeto, portanto, o educador vai retirando os elementos e as questões para o planejamento semanal e diário” (Ostetto, 2000, p. 198).

Ainda sobre o planejamento, Picanço (2008, p. 162), afirma que o mesmo não é algo imutável, estático, devendo ter flexibilidade “[...] e só assim fazer parte da rotina dos educadores, de forma a facilitar a organização do trabalho, a reflexão sobre a prática e a consequente avaliação e o (re) planejamento”.

Então, não basta planejar sem conhecer a realidade, nem os interesses infantis, os diversos encontros possibilitados pela Educação Infantil elucidam muitos questionamentos por parte das crianças, que não podem ser desconsiderados pelo docente, mas devem ser valorizados no planejamento intencional a partir das evidências observadas no grupo. Se um planejamento na Educação Infantil se dá sem o contato com o grupo busca-se o cumprimento de uma lista de conteúdos/habilidades que nem sempre vão ao encontro das necessidades específicas daquele grupo em questão.

Araujo (2022) afirma que nos Projetos de Trabalho o ensino não é uma mera transmissão de conteúdos, mas apresenta-se como uma possibilidade que é dinâmica, além de problematizadora para o ensino e aprendizagem, o que exige muito empenho tanto dos docentes como das crianças.

A autora enfatiza que desde a Educação Infantil é primordial que as crianças tenham garantida uma metodologia para o ensino com prioridade para a investigação, cultivando os interesses infantis, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos. A investigação parte de uma indagação, um problema a ser resolvido (Araujo, 2022).

Fernandes (2023) aborda as possibilidades de desenvolvimento dos projetos mencionando que os mesmos podem se dar em vários níveis, como no macro que envolve toda a instituição educativa possibilitando também trocas e relações com o território; o nível denominado de intermediário que envolve a instituição inteira ou que possibilitam encontros

entre as salas de referência além do nível chamado de micro que se dá em um contexto particular de uma sala de referência, grupos menores de crianças e adultos.

Assim, “Os projetos de trabalho na Educação Infantil são apresentados como um dos caminhos que poderá contribuir para o trabalho pedagógico e favorecer a aproximação do conhecimento científico a partir da lógica infantil” (Araujo, 2022, p. 20).

Conforme Fernandes (2023), são muitas e variadas as questões que podem nortear um projeto, “[...] projetam-se os encontros e os diálogos com um específico tema, mas projeta-se também a relação com as famílias; projeta-se a relação com o território; projetam-se as relações entre educadores, entre crianças ou com as crianças; projetam-se os espaços e os materiais [...]” dentre outros (Fernandes, 2023, p. 182).

Dessa forma, os projetos podem ser desenvolvidos com base em diversas situações que ocorrem na Educação Infantil com as crianças bem pequenas, suas curiosidades, os encontros que se dão, o que indica possibilidades para a organização da prática docente em consonância com os interesses infantis.

Para Hernández e Ventura (1998, p. 61), a organização de um projeto pode acontecer “[...] seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma [...]”.

Araujo (2022, p.173) afirma que os projetos de trabalho são significativos, já que neles “As crianças são estimuladas a explorar temáticas, formular perguntas, confrontar hipóteses, construir ambientes, representar suas ideias, a comunicar-se mediante diferentes linguagens, expressar seus sentimentos e adquirir conhecimentos sobre o mundo que estão inseridas”. A voz e as diversas formas de expressão das crianças são entendidas como valiosas possibilidades para se projetar novas aprendizagens por meio de propostas interessantes e desafiadoras. Então, “[...] os Projetos de Trabalho pressupõem atividades investigativas como base, compreendidas como um ensino que prioriza a participação ativa do aluno na resolução de questões do cotidiano por meio do conhecimento científico, visando despertar a sua curiosidade e interesse” (Penitente; Cruz; Moraes, 2018, p. 223).

Os autores acreditam na contribuição dos projetos de trabalho para a Educação Infantil, já que os mesmos podem gerar diversas situações em que as crianças sejam os atores sociais podendo inclusive contribuir para a organização do trabalho pedagógico do docente, sendo ambos protagonistas dos processos de ensinar e aprender (Penitente; Cruz; Moraes, 2018).

Uma prática pautada nos projetos não é rígida e muito menos segue uma lógica programada de forma inflexível, antes exige que o professor esteja atento a todas as linguagens

infantis que sinalizam seus interesses e que assim organize espaços e materiais que potencializem a curiosidade infantil.

A origem de um projeto vem de uma postura docente específica voltada para a habilidade, que não é tão simples, de perceber, visualizar e ouvir os dizeres e ações das crianças, assim como o que o contexto escolar está transmitindo. Essa observação do contexto também não é simples, já que exige que os (as) adultos (as) aprimorem o olhar para as ações infantis, buscando unir-se a elas com relação às formas de ver o que acontece ao redor (Fernandes, 2023).

A autora ainda afirma que para que o adulto aprenda a ver os fazeres infantis é preciso perceber além do perceptível do concreto desse mundo, já que a criança tem um olhar com dimensões abrangentes como “[...] mágica, simbólica, abstrata, metafórica e invisível” (Fernandes, 2023, p. 185).

Todavia, tal entendimento exige que os docentes realizem a autorreflexão, além de auto-observação, em especial sobre suas tendências pedagógicas, que se consolidam ao longo do tempo, e que tendem para o direcionamento ou acabam interrompendo e ajustando a criatividade e as soluções advindas da imaginação infantil (Fernandes, 2023).

Assim, se o docente não tiver compreendido o que são os projetos de trabalho, não serão alcançados resultados satisfatórios. Independente da teoria em que se pauta a prática pedagógica é preciso a compreensão de que a Educação Infantil tem o compromisso “[...] de formar crianças que são atores sociais e culturais, e por isso deve respeitar e promover sua capacidade cognitiva, mediante um trabalho que tenha sempre objetivos e finalidades planejadas” (Araujo, 2022, p. 180).

Conforme Penitente, Cruz e Moraes (2018) para desenvolver um projeto é necessário um olhar do professor sobre as crianças, identificando situações que podem gerar um projeto e outras que não, porém, na Educação Infantil isso não é tão simples, principalmente por serem crianças pequenas que estão desenvolvendo a oralidade, cabendo ao professor ser o mediador nesse processo.

Essa habilidade de atenção para com as necessidades e interesses infantis ainda é incipiente nos contextos educacionais o que acaba resultando em projetos pautados em temas de cunho pedagógico pré-estabelecidos, como aqueles dedicados às cores, os cinco sentidos, dentre tantos outros, que indicam a dificuldade dos docentes em colher os reais interesses infantis. Podem ser vistos os mesmos temas sendo desenvolvidos em diversas instituições de Educação Infantil situadas em lugares variados, o que aponta para a falta de compreensão de qual seria o papel social da escola, além da criança não estar no centro da proposta pedagógica de tais instituições, já que não tem seus interesses acolhidos (Fernandes, 2023).

É preciso que o professor tenha capacidade crítica nos contextos escolares, com constante observação e reflexão, compreendendo que não são os conteúdos que devem ser o eixo das propostas pedagógicas, mas os interesses, culturas e necessidades infantis (Fernandes, 2023).

Dialogando sobre os projetos de trabalho e sobre a atuação docente, Araujo (2022, p. 214) diz que por ser “[...] uma proposta que conta com a imprevisibilidade como fator constitutivo do trabalho pedagógico, aumenta a responsabilidade do professor (a) no que diz respeito a sua atuação e qualificação”. A proposta exige que do docente uma postura que desafie as crianças a buscar mais conhecimento a fim de encontrar respostas para as indagações levantadas gerando outras, “[...] requer o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos e a capacidade de gerar curiosidade nas crianças a partir de um tema de interesse [...]”.

A função social da creche e pré-escola é colocada em evidência quando se propõe uma proposta que garanta os interesses infantis, sendo que a instituição também tem o papel de construir interesses, enriquecendo os repertórios tanto imaginativo, criativo quanto cultural das crianças. Não deve ocorrer a imposição de interesses adultos, com base em conteúdos pré-estabelecidos, mas também não se guia apenas pelos interesses infantis deixando as crianças solitárias (Fernandes, 2023).

É importante a busca pela compreensão do mundo da criança, seu ponto de vista rompendo com a ideia única e predominante de infância, entendendo-a como singular considerando seu caráter plural, diverso, ou seja, infâncias diferentes que são vividas pelas crianças na contemporaneidade (Borba, 2008).

Quando se parte da compreensão da criança enquanto ator social não há consonância com práticas em que o docente fala e as crianças devem escutá-lo, ele manda enquanto as crianças devem obedecer, a interpretação é dada pelo docente e as crianças apenas concordam, o caminho é dito pelo professor e seguido pelos alunos, os tempos e espaços da rotina são impostos pelo docente e às crianças cabe a adaptação a eles (Borba, 2008).

Todavia a autora traz um aspecto relevante para a atenção que deve ser dada aos interesses infantis e o papel da escola, pois “[...] as vozes das crianças não podem ser uníssonas; é no cruzamento das vozes de todos os que habitam a instituição (crianças, professores, funcionários, famílias) que vai se tecendo o cotidiano da educação infantil” (Borba, 2008, p. 84), ou seja, todas as vozes devem ser ouvidas e valorizadas. Para ela,

Nesse conjunto de vozes, o professor é muito importante, pois ocupa um papel preponderante na mediação das relações das crianças com a natureza e com a cultura [...] de modo a propiciar a descoberta das crianças, as interações e

diálogos entre estas, articulando os diferentes conhecimentos e favorecendo as diferentes linguagens artístico-culturais (Borba, 2008, p. 84).

Assim, no âmbito educacional “[...] considerar as crianças competentes não nos tira a responsabilidade de mediação das suas experiências com o mundo, através de estímulos provocatórios de um/a adulto/a empenhado/a também em apresentar o mundo” (Fernandes, 2023, p. 189).

Então, possibilitar a participação infantil não apaga o docente, mas ressignifica seu papel enquanto mediador e co-contrutor nesse processo em que a criança é considerada como autor, sujeito e ator com competência (Borba, 2008).

Nesse contexto é importante ressaltar que, conforme Santos, Anjos e Faria (2017, p. 16) ter a concepção da criança enquanto sujeito está vinculado com “[...]o princípio de que elas são capazes, competentes, que possuem um universo de conhecimentos e de formas de expressão a serem conhecidas pelos(as) adultos(as)”, mas que para isso é preciso que sejam ouvidas o que exige o refinamento com que se dá a escuta infantil.

Araujo (2022) acredita que o trabalho com projetos pode contribuir para que os docentes ressignifiquem as práticas pedagógicas, exigindo que os mesmos busquem continuamente os saberes e se aprimorem estando abertos às novidades, buscando metodologias e instrumentos adequados para a prática junto às crianças, captando e registrando da melhor maneira os estudos e aprendizagens. Ressalta ainda que o trabalho com projetos tem sua contribuição para a formação do professor, já que propõe ações como estudar e ler teorias buscando informações que favoreçam a ampliação dos conhecimentos das crianças perante suas indagações, sendo que, o docente não ficaria distante da criança, mas sendo e estando sensibilizado para todas as possibilidades de aprendizagem advindas do cotidiano infantil.

Fernandes (2023, p. 189) aponta a complexidade presente nos projetos, visto que os mesmos são construídos pelo encontro do “[...] fazer pedagógico e o pensar, e da incessante busca por um equilíbrio entre os objetivos, as intenções e os repertórios dos/as adultos/as e dos interesses, das expectativas e das pesquisas das crianças”.

Muitas experimentações infantis são interrompidas ou não são vistas na busca pela contenção dos corpos das crianças que tendem a transgredir a ordem, tais momentos não são considerados como aprendizagens, os adultos não estão atentos às singularidades infantis: “[...] a arte de metaforizar os saberes, os sentidos e oferecer, assim, um novo olhar a algo que já existe” (Fernandes, 2023, p. 191).

Nos contextos escolares ainda existe resistência para a organização de práticas voltadas para os projetos de trabalho e muitos são os argumentos utilizados para indicar as dificuldades que são encontradas. Penitente, Cruz e Moraes (2018) apontam alguns fatores considerados como problemas para essa prática, sendo um deles a conciliação dos interesses infantis com os conteúdos do currículo escolar a ser seguido.

Os autores pontuam que para o trabalho com projetos é preciso a compreensão de que os mesmos não podem ser delimitados por um tempo controlado, já que podem ocorrer investigações que ocorrerão mais rápido enquanto outros temas podem exigir mais investigações podendo durar, por exemplo, um semestre. Independente da duração da atividade, é importante inserir na rotina os projetos de trabalho, vivenciando com os educandos as ricas experiências desse trabalho. Os educandos precisam mergulhar em suas ideias compartilhando os temas que lhes interessam (Penitente; Cruz; Moraes, 2018).

Assim, “A partir de suas ideias, as atividades significativas surgirão, ampliando o conhecimento de todos os envolvidos (professores, crianças, famílias)” sendo relevante também levar em consideração a idade das crianças, para assim relacionar os conteúdos que são específicos para o desenvolvimento de competências (Penitente; Cruz; Moraes, 2018, p. 234).

Ressaltam também que devido a transdisciplinaridade dos projetos o professor pode, em certos momentos, realizar a mediação dos conteúdos relacionando-os com as metas e objetivos pretendidos (Penitente; Cruz; Moraes, 2018).

Para Araujo (2022), a compreensão do que foi aprendido e reconhecer a dedicação de cada integrante do grupo para atingir o objetivo estabelecido imbricam no sucesso do projeto, sendo que a vontade de ampliação dos conhecimentos gera novos projetos.

Sobre o tempo nos projetos Barbosa e Horn (2008, p. 47) afirmam que “O tempo do projeto é o tempo da vida [...] O tempo será definido na ação”, ou seja, não é possível delimitar um tempo específico para encerrar um projeto já que ele emerge e ganha forma no cotidiano, no dia a dia e suas formas podem mudar dependendo do interesse infantil.

Discutindo sobre os elementos que são utilizados para refutar os projetos em âmbito educacional, Barbosa e Horn (2008) afirmam que a centralização no currículo fixo, normatizado associado à falta de tempo ainda são colocados para justificar a não viabilidade de tal prática de ensino.

No entanto, os projetos possibilitam a aprendizagem de diversos conhecimentos de forma relacional e não na linearidade “[...] propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido” (Barbosa; Horn, 2008, p. 35).

Ainda conforme as autoras, os projetos de trabalho, tem como intuito possibilitar que as crianças possam aprender a estudar, a realizar pesquisas, buscar informações, serem críticas, terem dúvidas, argumentarem, opinarem, além de pensar e gerenciar saberes, refletindo de forma coletiva e, com destaque para sua elaboração e execução juntamente com as crianças e não apenas para elas (Barbosa; Horn, 2008).

Dessa forma, nota-se a importância de uma prática organizada com os projetos de trabalho que valorizem as vozes infantis e os seus interesses, possibilitando diversas aprendizagens por meio das investigações e explorações do ambiente pelas crianças, mesmo que sejam bem pequenas.

Sobre a organização dos projetos de trabalho, Araujo (2022, p. 178) apresenta:

Ao pensar na elaboração e construção de um projeto, é possível encontrar caminhos que podem indicar a sua estrutura em etapas, possibilitando aos professores (as) a compreensão de como organizar o ensino a partir dessa proposta. É importante explicitar que não existe uma receita a ser seguida. As orientações permitem a elaboração prática da proposta, ressaltando que a autonomia docente permite a configuração de um projeto de trabalho de diferentes formas.

Ainda transcorrendo sobre a viabilidade da organização de práticas pedagógicas por projetos de trabalho, pode-se considerar como relevante a estrutura proposta por Barbosa e Horn (2008, p. 33) tendo alguns momentos como importantes: “a definição do problema; o planejamento do trabalho; a coleta de dados, a organização e o registro das informações; a avaliação e a comunicação”. Todavia as autoras reforçam que não existe uma única forma de encaminhamento dos projetos e que cada docente, juntamente com as crianças vão definindo estratégias para as aprendizagens desejadas, já que “[...] muito mais significativo e importante nessa metodologia é o relatório que vai sendo construído dia após dia e a documentação dos novos planos que vão sendo registrados [...]” (Barbosa; Horn, 2008, p. 67). Assim, os registros são de suma importância para revelar a trajetória do projeto, as indagações infantis, suas necessidades e preferências possibilitando novos rumos para a ação pedagógica.

De acordo com as autoras, um aspecto muito interessante da prática com projetos de trabalho é a atenção dada aos materiais produzidos, que têm um rico significado para as crianças e constituem a memória pedagógica de todo trabalho realizado, inclusive outras crianças podem consultá-los. “É importante que o educador procure utilizar diferentes linguagens que organizem as informações com variedade de enfoques” (Barbosa; Horn, 2008, p. 65).

Após a organização do material poderá ocorrer a sua exposição pelas crianças, por meio do reconto, narração com as suas múltiplas linguagens (Barbosa; Horn, 2008). Então,

A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado. Os dossiês, nesse caso, são estratégias de grande significado para a organização final dos projetos (Barbosa; Horn, 2008, p. 65).

Hernández (1998), dialoga sobre a avaliação dizendo que como os projetos de trabalho visam a construção de conhecimento por meio da relação estabelecida entre as fontes e as informações dos alunos (que podem ser errôneas, não completas ou pautadas no senso comum) cabe a avaliação garantir o processo de reconstrução.

Então, “O papel do professor consistirá em organizar, com um critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controle, mas sim de construção de conhecimento compartilhado” (Hernández, 1998, p. 93).

A finalização dos projetos pode possibilitar novos questionamentos sinalizando caminhos para outros projetos sendo possível a reflexão sobre as aprendizagens ocorridas, além dos registros possibilitarem que as famílias vejam a participação das crianças no ambiente escolar, ou seja, em outro contexto social, valorizando tais ações (Barbosa; Horn, 2008).

Por essas razões as autoras acreditam “[...] que o trabalho pedagógico organizado através de projetos seja uma perspectiva didática muito adequada ao mundo, às escolas e às crianças contemporâneas” (Barbosa; Horn, 2008, p. 66).

Apesar de toda a explanação sobre a relevância da organização de projetos de trabalho em âmbito educacional, a partir dos interesses infantis, junto às crianças bem pequenas é sabido que existe uma resistência de alguns docentes, que acreditam que a criança não teria condições de participação ativa no processo, ou que, expressam preocupação demasiada em trabalhar com eixos de conteúdos isolados.

Nessa perspectiva, Barbosa e Horn (2008) pontuam que entre os diversos níveis de ensino em que podem ocorrer os projetos de trabalho, a creche é apontada como a etapa em que não seria possível certamente por ainda estar vinculada às finalidades de cuidado e higiene desarticuladas com a educação muito difundidas ao longo da história.

“Nesse entendimento, as crianças muito pequenas não necessitariam de um trabalho didaticamente organizado, pois ainda não teriam condições de aprender. Com os avanços das pesquisas na área e em estudos teóricos mais contemporâneos, tal crença mudou radicalmente” (Barbosa; Horn, 2008, p. 71-72).

As crianças bem pequenas estão em constante desenvolvimento e aprendizagens, exploram os ambientes e manifestam curiosidades que nem sempre são expressas por falas, mas

pelas inúmeras linguagens que possuem. Um olhar atento para as manifestações infantis irá revelar o quanto as crianças pequenas tem a “dizer”, as vezes sem palavras, para os docentes.

Conforme Borba (2008), quando se têm a compreensão das crianças enquanto produtoras de cultura e atores sociais ocorrem implicações nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil, já que a criança é participante ativa nos processos.

Como afirma Santos, Anjos e Faria (2017) conceber a criança como produtora de cultura é partir do princípio que o conhecimento delas não é inferior ao dos adultos, mas é diferente, possuindo outros conhecimentos, que não devem ser entendidos como errados ou sem elaboração. “Assim, a criança não vai apenas absorvendo os elementos da cultura, mas age formulando sentidos para esses elementos, sejam materiais ou não” (Santos; Anjos; Faria, (2017, p. 167).

Entender que as crianças agem constantemente, nos diversos espaços sociais em que circulam, produzindo cultura, explorando objetos e aprendendo nas relações sociais que estabelecem leva a uma nova forma de conceber e organizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Colaborando para essa reflexão, Barbosa e Horn (2008) afirmam que as crianças nos seus primeiros anos de vida buscam constantemente relações interrogando tanto pessoas, como objetos e ambientes, manipulando-os, por meio de atitudes de interação associada à empatia.

“Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens” (Barbosa; Horn, 2008, p. 72).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma organização pedagógica do trabalho docente de forma bem específica, assim como do ambiente físico, destinados às crianças bem pequenas, e os projetos se constituem como um instrumento eficiente para as profissionais que atuam com essas crianças (Barbosa; Horn, 2008).

Dialogando sobre os projetos com crianças de 2 e 3 anos em Reggio Emília, Edwards, Gandini e Forman (1999) afirmam que não existem restrições de tempo, os projetos vão evoluindo conforme seu ritmo sendo criado um sentimento de aventura nos envolvidos, tanto docentes quanto crianças e seus resultados não são claros inicialmente, ocorrendo intenso envolvimento das crianças desde a etapa inicial quando o tema do projeto é sugerido.

Para os autores:

Neste modelo emergente, o professor começa com observações cuidadosas dos interesses e questões das crianças, que então são desenvolvidos em

experiências concretas de aprendizagem. Através da documentação, reflexão, repetição e revisão, as crianças são guiadas para experiências mais profundas. A abordagem de projeto está baseada em um modelo integrado, ligando as experiências das crianças, construindo conexões e relacionamentos dentro do mundo das crianças que as ajudam a extrair um sentido do ambiente. Nos projetos em Reggio, vimos uma forte conexão entre o processo e o produto[...] O produto e o processo parecem mesclar-se (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 255).

Outro aspecto evidenciado pelos autores é a cooperação entre os envolvidos, tanto crianças, como docentes e os pais, sendo que esse trabalho em conjunto possibilita compartilhar e comentar ideias, avançando para compreensões mais profundas. Negociar e momentos de conflito são relevantes na coletividade, já que engajam tanto emoções como os pensamentos (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Em Reggio Emília, são utilizadas representações e documentações não tão comuns e que contribuem para que as crianças possam se perceber, além de comunicarem ideias, são exemplos do uso da representação e documentação: “[...] fotografias, música/movimento, desenhos, esculturas em argila, gravações em vídeo, gravações em áudio, redação de histórias [...]” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 255-256).

Ainda versando sobre a importância da documentação nos projetos que realizaram Edwards, Gandini e Forman (1999) dialogam sobre o registro fotográfico e afirmam que eles validam a autoestima das crianças, além de oferecerem uma forma para as crianças revisitarem as experiências podendo posteriormente fazer a reconstrução e reinterpretação mais aprofundada. “Dada a pouca idade de nossos alunos, esse elemento concreto era absolutamente essencial para a memória, para manter o clima do projeto ao longo do tempo”, porém outras formas de documentar também são descritas, como pinturas, desenhos, histórias, dentre outros que se tornavam livros ou quadros sendo expostos na sala (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 266).

A documentação também foi importante para os adultos, já que anotações e registros informais deles embasaram citações escritas sobre o que as crianças falavam e faziam durante o projeto, sendo penduradas nas paredes para que os mesmos pudessem se lembrar. Ressalta-se que, “Esses métodos de documentação não apenas permitiam que o tema do projeto “permeasse as salas de aula”, mas também preservaram e comunicaram ideias- como também o currículo- aos pais e a outros membros da equipe”. Documentar torna-se imprescindível nas práticas pedagógicas com projetos de trabalho, já que contribuem para a reflexão dos passos dados, dos

encaminhamentos realizados, bem como de novas indagações infantis na busca pelo conhecimento (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 266).

Conforme Ribeiro (2022, p. 116), “A gênese da documentação pedagógica está relacionada a uma profunda investigação sobre quem são as crianças, como aprendem, como percebem e interagem com o mundo”, tendo a investigação como propulsora da documentação pedagógica que deve ter a escuta como sua norteadora.

Enfatizando a importância da documentação pedagógica durante todo o processo de desenvolvimento dos projetos e seu caráter reflexivo para todos os participantes, Araujo (2022, p. 181) endossa que nos projetos de trabalho as vivências educativas passam a ser resultado de experiências ocorridas coletivamente e da reflexão entre os membros do grupo e envolvidos. “Para que essas atividades significativas não se percam e também sirvam como processo de reflexão dos envolvidos e demais atores sociais que possam vir a se interessar, é importante que toda a produção realizada ao longo do processo seja documentada”.

Fernandes (2023, p. 210) também ressalta a importância da documentação, dizendo que as experiências infantis transformadas em documentos “[...] podem ser pensados como instrumentos de auto-avaliação e autoformação para o grupo de professores”, pontuando que por meio da documentação pedagógica é possível “[...] rever, repensar, reinterpretar os momentos cruciais das experiências vividas pelas crianças”.

A autora coloca a documentação pedagógica como um instrumento importante para que as crianças possam fazer a restituição de memórias sobre suas próprias histórias e sobre as infâncias (Fernandes, 2023).

Todavia, Edwards, Gandini e Forman (1999) relatam que para as crianças de 2 ou 3 anos era preciso mais do que os registros realizados, permitindo que suas ideias fossem representadas de diversas formas, “Sentimos que elas estão em uma transição entre a exploração sensorial de seu mundo concreto e a comunicação e interpretação de seu mundo através da representação”, portanto, os docentes precisam pensar de forma ampla e criativa para que as crianças possam representar e interpretar as experiências. Dessa forma, seria válido que as próprias crianças fizessem os registros fotográficos possibilitando que elas reflitam sobre sua perspectiva de mundo (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 266).

Sobre a relevância dos registros para a docência, Araujo (2022) traz que eles são importantes já que conferem uma direção e imprimem marcas de caráter simbólico que vão ganhando materialidade, por exemplo nas fotos e escritas diversas.

Para os autores, “[...] a abordagem de projetos oferece ricos insights para o desenho do currículo para crianças muito jovens. Vimos tanto o conteúdo quanto o processo como críticos para a aprendizagem constante e cheia de prazer” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 268).

A documentação pedagógica realizada de forma detalhada e com cuidado aumenta a capacidade de reflexão das crianças sobre suas ideias e sobre as dos demais e também a fazerem conexões no decorrer do tempo (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Fernandes (2023) também ressalta a importância da documentação, não no sentido de garantir uma experiência para cada campo do conhecimento, mas afirmando que ela exprime o compromisso em encontrar novos caminhos para que as crianças expandam horizontes das perguntas iniciais podendo ser encontradas em várias linguagens como na literária (explicações pela imaginação, por metáfora e linguísticas), nas linguagens analógicas e digitais (inspirações por vídeos e outros recursos tecnológicos como câmeras fotográficas, projetores), nas linguagens visuais (ligações com imagens, artes visuais, fotos ou artistas), na linguagem sonora (fruição sonora, inclusive da natureza, ouvindo e reproduzindo sons, melodias e ruídos), linguagens do corpo (na poesia, experimentações).

Ainda sobre a experiência da prática de projetos com as crianças bem pequenas, os autores mencionam que “Guiando-nos pelos interesses e dúvidas das crianças, juntamo-nos a elas em seu desejo de entender um mundo repleto de complexidade e de aventuras” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 268).

Como visto até o momento, os projetos de trabalho com crianças bem pequenas são possíveis, porém exigem novas posturas por parte dos docentes e demais envolvidos no cotidiano infantil, já que as expressões das crianças são pontos de partida para essa maneira de organizar a prática, articulada com a valorização da documentação pedagógica do percurso do projeto, material de grande significado para revisitações e novas reflexões e significações para todos os envolvidos.

Como afirma Fernandes (2023, p. 192),

Criar projetos educativos com bebês e crianças pequenas é, portanto, um ato que requer a capacidade de observação e de escuta das modalidades de perguntas que vão além dos verbos e paralelamente que afinem suas habilidades de captá-las e ao mesmo tempo em ocasionar novas e outras *experiências de pergunta*.

Na condução de um projeto, parte-se da experiência e retornar-se a ela enriquecidas/os pelos novos significados e linguagens interpretativas adquiridas.

Contribuindo para as reflexões sobre projetos de trabalho e suas possibilidades na Educação Infantil – creche, Cacheirinha (2018), apresenta os resultados de um projeto

desenvolvido no “Curso de Especialização em Creche e Outros Equipamentos para Crianças dos 0 aos 3 anos”, em Setúbal -Portugal, intitulado “A metodologia de trabalho de projeto como estratégia promotora de participação das crianças. Um projeto desenvolvido numa sala de creche” embasado no aporte da Sociologia da Infância sendo analisada a metodologia de trabalho com projetos, explorando o direito à participação das crianças de uma sala de creche, bem como integrantes dos processos de descobrir e explorar o seu meio.

Para a autora a metodologia de trabalho de projetos (MTP) contempla práticas que são promotoras da participação infantil, possibilitando a exploração de temas inerentes de suas indagações ou análises que realizam sobre o meio em que estão. Afirma ainda que se a criança é considerada como ativa tendo direito de se expressar há a possibilidade de estabelecer uma ponte que ligue a metodologia de trabalho de projeto (Pedagogia) com a participação das crianças (Sociologia da Infância) (Cacheirinha, 2018).

A problemática do projeto proposto por Cacheirinha (2018) partiu do fato de que no grupo de crianças de 2 a 3 anos em questão, a partir da avaliação, observações e diálogos que realizou no local, foi identificado que a maior parte das atividades desenvolvidas eram propostas por adultos. As observações apontaram falta de motivação e interesse infantil nos temas abordados, o adulto decidia o que seria feito e como seria, sendo a figura central e a criança com o papel passivo. “Torna-se, assim, fundamental repensar a creche como um espaço mais democrático, onde as crianças também possam expressar as suas vontades e serem ouvidas, tornando-a um ser ativo, com voz e pleno de direitos” (Cacheirinha, 2018, p. 285).

Destaca-se o cuidado e preocupação da autora na realização de seu projeto tendo a educadora da sala como parceira no processo, bem como esclarecendo para todos, incluindo as crianças, o seu papel na investigação com assentimento informado por meio de conversa, ou seja, a criança pode se recusar a participar, podendo inclusive desistir no percurso (Cacheirinha, 2018).

Dentre os vários aspectos importantes presentes na metodologia utilizada por (Cacheirinha, 2018) e que revelam o respeito ao direito das crianças e demais envolvidos, o uso dos registros fotográficos (com autorização das famílias e crianças) revela a importância dos mesmos para os projetos, possibilitando a monitorização do processo.

Cacheirinha (2018), apresenta dois projetos que surgiram dos interesses infantis, sendo “As estrelas” e “Os caracóis”. O primeiro foi mobilizado após a contação de uma história pela educadora, então um grupo de 6 crianças e um adulto foi estruturado para a busca de respostas para as indagações levantadas, dentre os caminhos percorridos a autora cita reunião com o grupo e educadora, registro dos conhecimentos prévios das crianças sobre estrelas, as novas

indagações e como seria a investigação, visita à mediateca para seleção de livros, solicitação de materiais às famílias das crianças (imagens, textos advindos da internet sobre a temática), consulta a livros e imagens reais. Na sequência deu-se a execução com a decisão da construção de um álbum com as descobertas das crianças, que ilustraram com desenhos e colagens seus achados, as escritas foram realizadas pela educadora.

Ressalta-se que as decisões foram realizadas pelo grupo. Na última etapa aconteceu a divulgação e avaliação do projeto. O grupo apresentou suas descobertas e respostas da questão investigativa ao restante da sala, além de compartilharem o conhecimento com outra turma da escola (mediante conversa anterior para autorização tanto das crianças como da educadora da sala em que o projeto seria apresentado), pois um membro do grupo tinha dado essa sugestão. Depois o grupo foi reunido e avaliou aspectos do projeto com algumas indagações da educadora e diálogo entre as crianças, surgindo novos possíveis temas de investigação. O projeto teve sua exposição na sala (Cacheirinha, 2018).

Já o segundo projeto “Os caracóis” emergiu da visita da turma ao jardim da escola, onde uma criança identificou caracóis perto de uma rede, chamando a atenção da educadora para o seu achado, sendo realizados registros fotográficos e observação das diferenças entre eles. Esse episódio provocou algumas crianças do grupo, tendo curiosidade em observar e também tocar nos caracóis, foram levantadas questões relacionadas ao que comiam e sobre terem patas. Na sala foi formado um grupo de 7 crianças e a educadora que iriam realizar o projeto. No primeiro momento foi feito o registro dos saberes das crianças sobre o tema, o que queriam saber e como fariam a pesquisa, optaram pela visita à mediateca da escola, para consulta de livros e internet além de solicitar materiais sobre o tema para as famílias (livros e documentos). Após a análise dos livros da mediateca e dos materiais enviados pelas famílias foi realizada a construção de um álbum reunindo as informações encontradas e que davam as respostas à questão investigativa inicial. Colagens e desenhos ilustraram as descobertas infantis. Depois o projeto foi compartilhado na sala (Cacheirinha, 2018).

Como feito no outro grupo, este também sugeriu a divulgação em outra sala da escola o que aconteceu mediante conversa prévia com a outra turma que também partilhou alguns projetos com o grupo de crianças. Este projeto teve sua exposição junto à sala. O projeto foi avaliado pelo grupo, com relação a aspectos relevantes sob mediação do diálogo pela professora e novamente emergiu a possibilidade de uma nova temática para investigação (Cacheirinha, 2018).

Pode ser visto nos dois projetos apresentados formas variadas de agrupar as crianças, com base nos interesses apresentados ou não por elas. Com relação ao agrupamento das crianças

para o desenvolvimento de projetos, Barbosa e Horn (2008) afirmam que são várias as possibilidades, podendo ser em grupos pequenos, duplas, em grande grupo e até individualmente, podendo ser diferentes conforme o que interessa as crianças, no entanto, elas precisam desenvolver a aprendizagem da convivência inclusive aprendendo com as limitações que a vida coletiva tem.

A partir do trabalho com os projetos desenvolvidos Cacheirinha (2018), definiu algumas categorias para análise e observação das crianças por registros nos diários de campo, sendo uma delas “Metodologias de trabalho de projetos e as crianças: assumir responsabilidades e motivação”, sendo que as observações mostraram o entusiasmo e a vontade para realizar o projeto “A maior parte das crianças conseguiu assumir a capacidade de ser responsável e executar grande parte das tarefas definidas em conjunto”. Além disso nas observações “[...] foi também possível verificar alguma curiosidade no resultado final, bem como, motivação e vontade em continuar a desenvolver o projeto” (Cacheirinha, 2018, p. 297).

Nesse mesmo entendimento, Barbosa e Horn (2008, p. 87), trazem que “A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer”.

Outra categoria definida por Cacheirinha é as “Relações entre pares e o sentimento de pertença” aqui foi possível notar a revelação da relação estreita entre as crianças, mas demonstrando preferência por algumas evidenciando tais emoções. Pelas observações “[...] constatamos existir um sentimento de pertença das crianças em relação aos seus projetos. Nos diferentes momentos surgem preocupações das crianças em conversar e preservar o que construíram” (Cacheirinha, 2018, p. 297).

Sobre o pertencimento e o protagonismo Barbosa e Horn (2008) dizem que no ponto de vista infantil o trabalho com projetos possibilita serem protagonistas de suas aprendizagens, aprendendo em suas salas mais do que meros conteúdos, mas os procedimentos do ato de pesquisar, como organizar e expressar seus conhecimentos.

Mais uma categoria descrita pela autora seria “Aquisição de conhecimentos” onde foi evidenciado as crianças mostrando as suas descobertas, revelando a aprendizagem de conhecimentos e conceitos novos (Cacheirinha, 2018).

Ainda sobre a aprendizagem por meio dos projetos Barbosa e Horn (2008, p. 87) enfatizam a criança como “Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente”.

Araujo (2022) afirma que desde a Educação Infantil o docente deve incentivar o desejo das crianças de saberem mais, a questionarem, o ato de investigar para conhecerem além, favorecendo a aquisição do prazer em investigar e pesquisar.

A categoria “Metodologia de trabalho de projeto e as Famílias: conhecimento e opinião sobre a MTP” mostrou que “[...] a maioria das famílias estabeleceu o primeiro contacto com essa metodologia durante a concretização dos projetos [...]”, sendo que a maioria das famílias considerou a metodologia importante impulsionando o desenvolvimento infantil, além de pontuarem como fortes a autonomia, trabalhar em equipe e o sentimento de pertencimento das crianças (Cacheirinha, 2018, p. 298).

Na categoria “Competências e capacidades que desenvolve na criança (ou não) e a continuidade da MTP” com relação às respostas dadas pelas famílias sobre as competências e capacidades que a metodologia desenvolve nas crianças foi observado que “[...] a maioria das famílias deu especial enfoque às questões relacionadas com investigação, pesquisa e capacidade de resolução de problemas” e das famílias que responderam a esta questão todas são favoráveis à continuidade do trabalho com MTP afirmando sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças motivando-as a explorar o meio (Cacheirinha, 2018).

Barbosa e Horn (2008, p. 88), elencam algumas habilidades e capacidades que são desenvolvidas no trabalho com projetos, como:

[...] flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de ideias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos, capacidade de decisão, verificação da viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre elas, mudanças de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimentos e garantia de inclusão na rede de saberes previamente adquiridos (Barbosa; Horn, 2008, p. 88).

No estudo de Cacheirinha (2018), foi estabelecida a categoria “Partilha da criança com a família e interesse e motivação da criança” nela as famílias afirmaram que as crianças fizeram a partilha de alguns pontos do projeto em âmbito familiar sendo possível sentir o interesse e motivação infantil para a realização dos projetos.

A categoria definida pela autora como “MTP e as Auxiliares de Educação: conhecimento e opinião sobre MTP” evidenciou que as auxiliares de educação não tinham conhecimento sobre MTP, e pontuaram ser uma metodologia boa que desperta o interesse em saber mais nas crianças, potencializando o conhecimento sobre vários temas, promovendo o trabalho em grupo, apontando o papel do adulto no suporte para a compreensão dos diversos aspectos explorados no projeto, nas MTP ocorrem motivação da criança para aprender.

Revelaram também interesse em desenvolver a metodologia e em ter formação sobre a MTP (Cacheirinha, 2018).

Com relação à pedagogia de projetos, Barbosa e Horn (2008, p. 85) dizem que ela proporciona aos docentes “[...] a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair da queixa, da sobrecarga de trabalho, do isolamento, da fragmentação de esforços para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo”. Dessa forma, é importante a formação voltada para o trabalho com projetos na Educação Infantil.

O despertar pela pesquisa, pode ocorrer tanto para as crianças como para o professor(a) por meio dos projetos de trabalho, que oferecerão a esse profissional, instrumentos valiosos que poderão contribuir na orientação e realização do ensino e no aproveitamento de atividades que requerem a explicação de uma situação-problema, do estudo e observação de fatos ou situações que fazem parte do contexto das crianças (Araujo, 2022, p. 172).

Por meio do estudo de Cacheirinha (2018) é possível compreender a amplitude do trabalho com projetos na creche e a importância das suas inter-relações com a comunidade escolar e com as famílias das crianças, o que enriquece ainda mais a busca pelo saber. Seus resultados mostram possibilidades de organização da prática pedagógica por meio dos projetos de trabalho junto às crianças bem pequenas evidenciando o quão rica pode ser essa experiência. Foi evidenciada a importância de ouvir as crianças em suas diversas manifestações, sendo que de uma observação infantil na área externa pode emergir um projeto de trabalho riquíssimo. Foi possível notar também a definição em grupo dos caminhos ao longo do projeto, sendo que em todas as etapas as crianças atuavam como protagonistas, ora decidindo, ora buscando informações, sintetizando dados e divulgando os achados. Foram vários os momentos em que as crianças interagiram entre pares e também com adultos, produzindo as suas culturas. O docente tem um papel fundamental em todo esse processo, mediando as situações, os diálogos e auxiliando as crianças na busca pelo conhecimento, principalmente estando atento às expressões infantis.

Sobre o papel do docente nos projetos, Barbosa (2014, p. 57) afirma que os professores devem redimensionar a sua atuação procurando:

- ser um guia, uma companheira mais experiente, estar disponível e atenta aos caminhos do grupo;
- escutar o que os alunos sabem e necessitam expressar;
- não se colocar como única e principal informante;
- conectar os temas propostos a outros conteúdos e à realidade;
- possibilitar a intervenção do maior número de alunos;
- dar uma fisionomia pessoal ao seu trabalho;
- dar organicidade ao processo educacional;
- interrogar-se sobre o modo como partilha o poder com os alunos e como cria um clima democrático de participação no grupo;

- ter uma compreensão de criança como competente e capazes, que necessita partilhar sua vida com um grupo;
- organizar os espaços e tempos de acordo com as exigências do trabalho a ser executado (Barbosa, 2014, p 57).

Com os projetos apresentados endossa-se a viabilidade desse trabalho junto às crianças bem pequenas que têm muito a dizer, desde que os olhos e ouvidos dos educadores estejam atentos para as suas linguagens e que de fato as práticas pedagógicas possibilitem que as crianças sejam ativas nos processos de aprendizagem.

Dessa forma, os projetos de trabalho trazem a demanda da escuta com atenção e a perspicácia do olhar do educador, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de observação, escuta para identificar temas circulantes no grupo, o que está interessando as crianças, quais as necessidades delas (Barbosa; Horn, 2008). Outro ponto fundamental na prática com projetos é “[...] conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto” (Barbosa; Horn, 2008, p. 86).

Tal observação pelo educador é versada por sua subjetividade, já que observar não é só a percepção da realidade, mas construí-la. Nesse ínterim, analisar os registros feitos no decorrer do projeto auxilia na interpretação do que está fazendo sentido para as crianças e é significativo para o grupo (Barbosa; Horn, 2008).

Conforme Araujo (2022, p. 183), as experiências dos registros impactam todos os participantes, já que “A vivência dos projetos convoca a todos os envolvidos ao exercício do registro, historicizando todas as trajetórias de aprendizagem”.

Para a prática com projetos de trabalho junto às crianças bem pequenas é preciso se desvencilhar da concepção de ensino fragmentada, em que existem horas específicas para cada aprendizagem. Fernandes (2023), aponta a necessidade de superação de um trabalho pautado na fragmentação do conhecimento, com práticas elaboradas para cada campo de experiência na Educação Infantil, pontuando que é preciso equilíbrio das diversas dimensões dos campos, podendo considerá-los como dimensões para criação de espaços para uma educação em sua plenitude.

Ainda conforme a autora,

[...] adotar a perspectiva de um projeto nos obriga a superar nossas tendências dualísticas em relação à existência e ao nosso vício humano, e diria sobretudo pedagógico, de estruturar a vida separando corpo-mente, razão -emoção, brincadeira-aprendizagem. Eis a complexidade dos projetos: considerar seus espaços prescritivos para construir seus espaços de liberdade (Fernandes, 2023, p. 197-198).

Na próxima seção serão apresentadas reflexões sobre a importância dos espaços, tempos e materiais para as descobertas infantis e seu protagonismo nas escolas de Educação Infantil, já que a organização da prática pedagógica também deve perpassar pela preparação de ambientes e seleção de materiais em conformidade com a faixa etária atendida.

3.1.2- Os espaços, tempos e materiais como potencializadores de descobertas para crianças bem pequenas.

Um dos aspectos relacionados à organização das práticas pedagógicas é a reflexão sobre os tempos, espaços e materiais destinados às crianças. A compreensão da criança como sujeito de direitos, ativa, protagonista e produtora de cultura nos processos implica em novas formas de organizar os espaços, os tempos e os materiais nas escolas de Educação Infantil, já que com rotinas rígidas, espaços não planejados e materiais inadequados inviabiliza-se o desenvolvimento integral das crianças, a escuta de suas vozes, a expressividade de suas diversas linguagens e o seu posicionamento enquanto ator social.

Todavia, Picanço (2008, p. 155) diz que “A organização do tempo e do espaço nas escolas de Educação Infantil tem se estruturado com base na necessidade do professor”, sendo o docente o centro e o aluno somente o que deve aprender, porém as crianças resistem a esse modelo imposto.

Para a autora é possível pensar “[...] em uma proposta-não livre de todas as formas de dominação que nos calam e sufocam, o que seria impossível!- fundada em práticas capazes de produzir subjetividades livres dos dispositivos que normatizam as instituições tradicionais”, sendo preciso que as crianças sejam respeitadas no cotidiano escolar (Picanço, 2008, p. 155-156).

Parte-se das discussões depreendidas na seção anterior sobre as práticas pedagógicas por meio de projetos de trabalho para enfatizar que tanto os espaços, como os tempos e materiais devem estar associados aos interesses infantis, portanto, o docente precisa estar atento às suas diversas linguagens, já que muitas vezes certos tipos de materiais não despertam o interesse das crianças bem pequenas enquanto outros sim, bem como o tempo determinado pelo adulto para a realização de certa proposta pode ser ultrapassado ou mesmo aligeirado pelas crianças com base em seus interesses.

Picanço (2008) reforça que todas as propostas na escola são educativas, podendo ser mais conservadoras ou possibilitar transformações tanto de papéis como de ações e

representações sociais. Assim, qualquer ação necessita de uma concepção de ser humano e de criança.

Nessa perspectiva, as creches representam na organização dos seus espaços, tempos e materiais a concepção de criança e infância que norteiam as ações da instituição, podendo ou não valorizar as crianças, suas culturas e produções.

Conforme Borba (2008, p. 85) “[...] os espaços de Educação Infantil devem permitir que a criança se constitua autora de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, valorizando seus movimentos, expressões, ações, falas, narrativas e produções”.

Como diz Fernandes (2023), qualquer espaço é um comunicador de mensagens para os corpos, transmitindo expectativas, convidando ou não para explorações. Nesse sentido, a autora reforça que a atenção e os cuidados para com os espaços não podem ser estruturados separadamente dos projetos, pois ambos estão conectados.

Dessa forma, para que os espaços possam instigar novas explorações eles não podem ser sempre iguais, sendo que o espaço deve ser projetado e também redesenhado no decorrer do ano, sempre que necessário, partindo das observações das crianças que o utilizam no cotidiano (Fernandes, 2023).

Barbosa e Horn (2001), tratam da importância do espaço, afirmando que o espaço físico e social são essenciais para que as crianças se desenvolvam, ajudando na estruturação de várias funções tais como sensoriais, de ordem motora, simbólicas, de caráter lúdico e também relacionais. Afirmam ainda que inicialmente a percepção das crianças está centralizada no corpo, mas juntamente com o desenvolvimento do seu corpo a percepção vai mudando, saindo da centralidade sendo estabelecidas fronteiras entre o eu da criança e o que não seria o eu. Por isso, é importante que os espaços sejam diferentes, mostrando os contrastes do mundo, suas tensões, fazendo com que as crianças lidem com esses aspectos.

Assim, “Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes, cores, odores, móveis, equipamentos e ritmos de vida” (Barbosa; Horn, 2001, p. 73).

As autoras reforçam a importância de que as crianças se pautem na observação e categorização, escolhendo e propondo nos espaços, bem como que possam interagir com diferentes elementos. São muitos os elementos que estão presentes nos espaços da Educação Infantil nos quais se pode pensar como odores (dos docentes, das crianças, familiares, da escola); os ritmos que mudam com o passar da idade e do tempo como entrada e saída como espaço para comunicação com a família, espaço para o descanso (colchonetes, camas dentre outras estruturas que incentivem a imaginação, separando o espaço da realização de atividades

daquele que é para dormir), o espaço para se alimentar (com sua organização e objetos específicos), os pátios escolares (abertos, fechados), mobiliários e suas cores adequados para a faixa etária atendida e para os adultos que também estão no espaço, ou seja, sendo possível a co-habitação (Barbosa; Horn, 2001).

Ainda sobre os espaços e sua decoração, reforça-se que não é necessário que o espaço já esteja pronto, finalizado desde o primeiro contato com as crianças, sua decoração deve ser criada no decorrer do ano em consonância com as crianças, educadores e também pais, pois o espaço vai sendo construído ao longo do tempo modificando-se conforme as necessidades e utilização (Barbosa; Horn, 2001). “Sugere-se que se estabeleça um equilíbrio entre as cores pastéis e as cores fortes, devendo haver também lugares ou objetos com cores preta e branca, pois os contrastes são importantes”, é necessária atenção para o uso de forma sexista das cores rosa e azul, propiciando que as crianças tenham contato com várias tonalidades (Barbosa; Horn, 2001, p. 74).

As autoras apresentam outros aspectos a serem pensados como os sons e palavras (sons tanto fracos como fortes, caixa de música, sinos, instrumentos musicais devem estar presentes) já que as crianças em âmbito social vão aprendendo a ouvir e também usar palavras para a comunicação e negociação verbalmente estando em um ambiente sonoro e satisfatório. O gosto também é importante podendo ser sentido nas diversas vivências da creche (na alimentação, alimentos naturais ou que foram cozidos, gosto dos próprios dedos que as crianças colocam na boca), o toque tendo contato com diferentes elementos naturais (água, madeira, terra, pedras, entre outros), podendo realizar transformações como ralar e cortar elementos, não tendo medo de tocar seu próprio corpo podendo massageá-lo, assim como massagear o amigo e outras crianças, além das regras de uso de um local, estabelecidas para as diversas formas de dividir o espaço, com barreiras que não são transponíveis, as que podem ser contornadas, as mantidas por um signo como um pano, por exemplo e aquelas pautadas em uma regra determinada verbalmente (Barbosa; Horn, 2001).

Para Barbosa e Horn (2001), o contato com as famílias também é importante para conhecer os lugares em que moram e onde são os lugares de lazer pensando formas de organização do ambiente, além de estabelecer princípios de uso “Conhecer para preservar, dar continuidade ou transformar certos hábitos do modo de vida das famílias” assim a escola também pode compartilhar com as famílias novos hábitos, “[...] costumes, modos de tratar com a criança, criando interação entre os dois ambientes. Nesta perspectiva, o objetivo principal é o de criar para cada espaço uma identidade” (Barbosa; Horn, 2001, p. 74).

Barbosa (2014), pontua que as crianças bem pequenas necessitam que os educadores organizem o trabalho pedagógico de uma forma específica tendo atenção para o modo como as crianças estão agindo buscando significar tais manifestações, colocando como fundamental a organização do espaço tanto interno como externo.

Assim,

Esse espaço deve incentivar e estruturar as experiências corporais, afetivas, sociais e as das linguagens da criança. É necessária uma familiarização com o ambiente, que deve estar bem-estruturado, mas que seja flexível e passível de mudanças. Os materiais também devem modificar-se ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, as novas aquisições, as necessidades, os interesses. O ambiente, isto é, a sala das crianças, deve ser visto como uma professora auxiliar que pode ser uma provocadora de aprendizagens: pode haver nessa sala materiais como caixas, instalações, tendas, tapetes, almofadas, cestas para jogos de manipulação, materiais vindos da natureza, bonecos, brinquedos de construção, trapos de pano, bolas de tamanhos e materiais diversos, entre outros (Barbosa, 2014, p. 59).

Nota-se a importância da organização pedagógica dos educadores que atuam junto às crianças bem pequenas tendo atenção para as diversas possibilidades de arranjos espaciais e materiais diversos que favoreçam a exploração e curiosidades infantis, possibilitando novas aprendizagens.

Ressalta-se que, “Um projeto pode iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala” (Barbosa, 2014, p. 59), por isso a importância do docente estar atento aos materiais ofertados às crianças bem pequenas para que as mesmas possam fazer escolhas, explorações e assim demonstrar curiosidade ampliando suas descobertas, relações e aprendizagens.

Todavia, como apontado por Fernandes (2023), nas escolas de Educação Infantil ainda são encontrados cenários em que as paredes das salas estão decoradas com personagens de desenhos infantis, com uma padronização de brinquedos de plástico (gangorra, escorregadores), salas de referência com carteiras escolares, lousas e os rotineiros papéis, lápis e borracha, dentre outros. Para a autora são espaços com vivências, mas de corpos em contenção, que devem estar sentados, voltados, muitas vezes para o ato de escolarizar, reprimindo as crianças em suas peculiaridades. Daí um diferencial dos projetos, que exigem uma nova forma de pensar a organização dos espaços e materiais (Fernandes, 2023).

Para a autora, não basta mudar espaços, é preciso mudança de postura do docente, pois se ele continuar tolhendo as escolhas infantis, ou tendo que permitir que elas possam agir no espaço e nos materiais não ocorreu mudança significativa em sua proposta. O modo como um espaço é organizado pode mudar a qualidade das vivências e das indagações infantis, por isso,

a ação de projetar espaços revela um ato de consciência sobre as formas nas quais se desejam propiciar outros interesses e também um ato de consciência sobre o nível de liberdade que se quer oferecer às crianças para geração de novos pontos de interesse, assim “O ambiente toma forma em relação aos projetos e às experiências de aprendizagem das crianças, em um constante diálogo entre arquitetura e pedagogia” (Fernandes, 2023, p. 202).

Freyberger (2023) versa sobre a importância da participação tanto dos educadores como das crianças como autores para a elaboração dos ambientes educacionais, enfatizando a necessidade de se relacionar com o espaço. Aponta também a relevância do brincar na Educação Infantil não podendo estar limitado a um único espaço, visto que o brincar é emanado dos corpos infantis que estão no espaço. Pontua a necessidade de uma boa relação dos educadores para com o espaço o que melhora a qualidade das práticas pedagógicas, sendo importante compreender que os espaços da creche ou pré-escola, sem exceção, são educativos, sendo essencial o engajamento de todos para a construção desses espaços, partindo de muito diálogo e reflexão a fim de alcançar mudanças na escola.

Para ela “As configurações dos ambientes educativos, sejam os espaços das salas de referência, sejam o parque ou a brinquedoteca, não podem ser vistas como prerrogativas de uma única pessoa e, portanto, jamais podem ser fruto de decisões unilaterais” (Freyberger, 2023, p. 219).

Freyberger (2023) menciona a arquitetura como parceira e aliada da prática pedagógica no ambiente escolar e que o espaço é provocador de diversas sensações nas pessoas que estão nele, já que todos os sentidos estão envolvidos no ato de sentir o espaço. Relata que os docentes, por seu grau de ocupação, tanto com as crianças como com tudo que acontece no dia a dia, se tornam insensíveis ao espaço. Outro aspecto apontado pela autora é o fato das construções escolares seguirem padrões mínimos de qualidade que são estabelecidos por órgãos especializados, mas que em contrapartida geram homogeneização e impessoalidade para os prédios e para os espaços que são configurados.

Todavia, “Os ambientes educativos, ao contrário, jamais podem ser padronizados, pois materializam os princípios que orientam o projeto pedagógico de uma unidade educacional específica” e tal materialização se dá de forma pessoal pelos educadores (Freyberger, 2023, p. 223).

Uma reflexão importante a ser feita é sobre o papel da gestão escolar nesse processo de organização de práticas pedagógicas, visto que nem sempre os docentes encontrarão o respaldo necessário para que as mudanças idealizadas aconteçam, sejam elas de ordem arquitetônica ou organizacional. A concepção de educação adotada pela gestão é refletida nas suas práticas nas

escolas. De acordo com Bruno e Abreu (2012, p. 104) “A identidade de uma escola ancora-se fortemente na postura manifesta de seu diretor e na opção do modelo de gestão que ele defende”.

Dessa forma, a gestão escolar precisa ter consciência da concepção de criança e infância presentes do PPP da escola e que devem embasar as ações desenvolvidas. Na atualidade é eminente a discussão sobre a gestão democrática em âmbito escolar, mas é sabido que são diversas as dificuldades para que tal forma de gestão se efetive garantindo de fato a participação da comunidade escolar. Há realidades em que não existe o diálogo entre os entes da escola, por isso, se restringem as possibilidades de implantação de novas formas de organização dos tempos, espaços e materiais. Todavia, conforme Dourado (1998, p.79):

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Pensar na gestão escolar que garanta a participação e autonomia da comunidade em decisões que envolvam, por exemplo, a organização dos ambientes dentre outras tão importantes quanto, imbrica em pensar como se dão as relações dentro das salas de referência, visto que a garantia de participação deve contemplar a todos, inclusive as crianças bem pequenas, que como já visto devem ser protagonistas de suas ações.

Lück (2000, p. 16) aponta aspectos da gestão escolar que não eram contemplados na administração escolar, mostrando a amplitude do conceito:

[...] o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica, conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (Lück, 2000, p. 16).

Assim, é possível compreender que o ambiente educativo deve carregar marcas do grupo que está diariamente em ação naquele local, suas preferências, produções, descobertas e não um mero espaço organizado sob a perspectiva do adulto para a criança, ou do gestor para uma equipe de trabalho, sendo necessários movimentos em prol das mudanças envolvendo a forma

como se dão as práticas escolares buscando assim a tão almejada democratização do ambiente escolar.

Lück (2000, p. 43), afirma o papel da gestão nos processos de participação na escola pontuando que “A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes”. Nesse sentido, conforme a autora, a gestão deve ser constituída por ações conjuntas, com trabalho participativo envolvendo a equipe.

Vaiteka e Ghisleni (2019) trazem a gestão escolar relacionada à função de também estabelecer processos escolares partindo do currículo utilizado na escola, o que envolve as práticas pedagógicas e tudo que é necessário para o seu suporte, incluindo aspectos físicos e de formação para os profissionais atuantes no referido campo.

Então, para que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil tenham a garantia do protagonismo das crianças e a valorização da infância a gestão escolar precisa estar articulada com o PPP, à docência, bem como com toda a comunidade escolar a fim de que os espaços, tempos e materiais sejam favorecedores de novas experiências garantindo a participação infantil, além de respaldar práticas inovadoras e que respeitem as vozes das crianças.

Freyberger (2023) traz importantes reflexões sobre o espaço e sua vinculação com o Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil, já que, por exemplo, os mobiliários sinalizam o padrão da instituição, bem como o uso de espaços padronizados, o que dificulta o trabalho na Educação Infantil.

Assim, a forma como os espaços das escolas de Educação Infantil estão organizados podem ou não favorecer o protagonismo infantil e novas aprendizagens a depender de como todas as interações são possibilitadas.

Compreendendo que todos os ambientes da creche são educativos, já que transmitem significados que são decifrados no cotidiano, devem ser ampliadas as possibilidades de interação, promovendo diversos espaços para a brincadeira que é um direito da criança, assim como uma educação pautada na qualidade (Freyberger, 2023).

Oliveira *et al* (2012), ressaltam a necessidade de se pensar na organização de ambientes que possibilitem as diversas experiências de convivência e aprendizagem das crianças para que as propostas estabelecidas pelos educadores possam ser realizadas. Para garantir que as crianças possam explorar objetos o ambiente deve viabilizar ações exploratórias, sendo possível que elas, por exemplo, empilhem, encaixem, encham, esvaziem, joguem, amassem diversos tipos

de objetos. O espaço deve ter amplitude para as ações sendo acolhedor, devendo ser pensado na quantidade de crianças e no tempo para a atividade, estando prevista outra atividade para aquelas crianças que apresentem mais interesse na exploração ou que a finalizam com rapidez. Para os autores, “[...] uma proposta como essa demandará professores que entendam o significado dessa exploração e a viabilizem, estimulando as diferentes interações das crianças no momento em que a brincadeira acontece” (Oliveira *et al*, 2012, p. 74).

Outro aspecto elencado por Freyberger (2023, p. 225) é que o brincar deveria perpassar tanto os espaços como os tempos nas escolas de Educação Infantil “Brincar demanda espaço, o qual pode ser, inclusive, o próprio corpo”. Associado ao espaço, aos objetos que são utilizados nas brincadeiras, brinquedos, há a necessidade de envolvimento dos educadores nas tramas criadas pelas crianças em suas brincadeiras, ou seja, uma atuação lúdica, percorrendo vários espaços, tanto internos como externos, sendo o educador aquele que faz a mediação da criança com o mundo, valorizando as produções infantis e enriquecendo suas brincadeiras, por exemplo com materiais para brincarem (Freyberger, 2023).

“Concebida como sujeito de direitos e participe da sua própria trajetória, a criança tem o direito de brincar, e a garantia desse direito não se restringe ao parque ou à brinquedoteca da unidade de Educação Infantil” (Freyberger, 2023, p. 225).

Dessa forma, as crianças devem ter o direito de brincar nos vários espaços da creche, explorando objetos, levantando dúvidas, interagindo com outras crianças e com adultos, manifestando seus sentimentos e aprendendo de forma significativa em espaços organizados com intencionalidade e que valorizem as linguagens infantis.

Para pensar na formação da criança é necessário que sejam asseguradas possibilidades para que elas desenvolvam as suas potencialidades, por exemplo, garantindo que acessem materiais e brinquedos, sendo que o docente deve estar atento ao que as brincadeiras estão demandando, favorecendo que as crianças sejam protagonistas, podendo fazer escolhas, observando e tocando nos objetos que são de seu interesse, se expressando (Freyberger, 2023).

“A cidadania da criança não é algo que está no futuro, mas que pode ou não se materializar no presente” então a qualidade do que o educador faz na Educação Infantil é fundamental para que as crianças sejam reconhecidas como sujeito de direitos nos ambientes educacionais (Freyberger, 2023, p. 226).

Um aspecto apontado como importante para transformar espaços em ambientes educativos é “[...] olhar para o ambiente e qualificá-lo para as práticas pedagógicas e para o brincar” (Freyberger, 2023, p. 226).

Sobre a organização dos espaços e a atenção para os materiais que são disponibilizados para as crianças bem pequenas e o brincar será apresentada a proposta realizada por Costa *et al* (2014) intitulada de “Uma grande surpresa”, desenvolvida com crianças de dois a dois anos e meio em que em diálogo com elas lhes disse ter trazido uma “grande surpresa” apresentando-lhes caixas diversas de papelão, por volta de 18 caixas. O interesse do grupo já foi notado pelo modo de olhar e pela aproximação das caixas querendo pegá-las, o número de caixas era suficiente, inclusive com sobra, o que para a autora deve ser considerado para essa faixa etária. As caixas eram de tamanhos variados, e logo as crianças manifestaram o interesse de entrar nelas, algumas conseguiram (caixas mais baixas), outras precisaram de ajuda para entrar (caixas mais altas). Realizaram a ação de entrar e sair diversas vezes, uma criança brincou de carrinho com a caixa, o que fez com que outras a imitassem. A educadora empurrou algumas caixas e as crianças riam, pediam mais.

A autora relata que uma criança colocou a caixa na cabeça, tirando e rindo, repetindo a brincadeira, as outras crianças quiseram imitá-la. Quando a educadora bateu na caixa, a criança logo disse que estava lá. As crianças ficaram nesse “jogo” por um bom tempo. “Do jogo de esconde-esconde, muitas crianças passaram a fazer de conta que as caixas eram carros, carrinhos de boneca e casas, num verdadeiro jogo simbólico” (Costa *et al*, 2014, p. 130). A educadora amarrou cordões nas caixas que na sequência passaram a ser puxadas pelas crianças. As crianças utilizaram as caixas pequenas como berços ou carrinhos para os bonecos que estavam na sala. Uma das crianças entrou na caixa e solicitou que a educadora a puxasse, o que foi feito com várias. As crianças continuaram brincando de se esconder e de esconder objetos, puxando inclusive, caixas com boneco dentro (Costa *et al*, 2014).

Costa *et al* (2014) relata que foram diversas as brincadeiras partindo do esconder tanto entre as crianças como com ela. A educadora disponibilizou fita crepe para as crianças que puderam enfeitar as caixas. Conforme a educadora “As crianças apreciaram muito a atividade com caixas de papelão que se estendeu por vários dias. Essas brincadeiras propiciam a construção da noção de espaço pelas crianças” (Costa *et al*, 2014, p. 130). Relata ainda que no outro dia uma criança agiu empilhando as caixas em formato de torre, outra pegou uma caixa aberta colocando na motoca e andou dentro pela sala. No decorrer dos dias foi preciso repor as caixas, o que já é esperado em uma proposta de exploração como esta.

A experiência compartilhada por Costa *et al* (2014) mostra o quão ricas podem ser as vivências das crianças bem pequenas dentro das escolas de educação infantil, onde as salas de referência se tornam um ambiente interessante para as investigações infantis e suas brincadeiras. Foi possível notar as inúmeras interações possibilitadas pela proposta e como o

cuidado com os materiais (tamanhos variados de caixas, quantidade adequada, fita crepe) foi essencial para que as explorações ganhassem novas vertentes por parte das crianças. É importante ressaltar o papel do educador nesse contexto como aquele que realizou mediações e que também interagiu com as crianças, participando inclusive das suas brincadeiras quando possível, demonstrando um olhar atento e sensível para as manifestações das crianças bem pequenas.

Essa proposta apresentada releva que um projeto pode sim surgir da exploração de materiais presentes na sala de referência, como afirmado por Barbosa (2014), visto que o interesse das crianças pelas caixas foi muito grande e não se esgotou em um dia. Observa-se também que materiais simples e baratos podem chamar a atenção das crianças, favorecendo muitas descobertas e aprendizagens, sendo essencial que o docente organize sua prática com intencionalidade, pensando inclusive nos materiais a serem dispostos.

Todavia para que toda essa atenção dada aos espaços, tempos e materiais seja efetivada é preciso analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, já que esse documento deve refletir a concepção de criança e infância que embasa as práticas escolares e que, portanto, deveriam versar todas as práticas pedagógicas que são desenvolvidas na creche, incluindo as formas como são organizados os tempos, espaços e materiais.

Dialogando sobre o PPP, Oliveira *et al* (2012) afirmam que quando o PPP apresenta a concepção de criança como curiosa e ativa os educadores organizarão um ambiente em que tanto os tempos, como os espaços, os materiais e as interações gerem diversas experiências que possibilitam aprendizagens, garantindo saberes que a criança já tem, ampliando sua aprendizagem e interesse. Todavia se no PPP a forma de pensar e agir das crianças não é bem compreendida e tolerada, o ambiente pode delimitar as atividades realizadas por elas, impedindo que se movimentem de forma autônoma e se apropriem da rotina e dos espaços, colocando as crianças na subordinação das escolhas e decisões dos adultos.

Freyberger (2023, p. 226) pontua que existe “[...] uma dicotomia entre o Projeto Político Pedagógico, os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas/os professoras/es e o espaço escolar” visto que algumas práticas realizadas, bem como as rotinas, os materiais selecionados, os mobiliários utilizados e os brinquedos disponibilizados não estão em consonância com o que está contido no PPP revelando falta de sintonia entre as pessoas que atuam na Educação Infantil, quando não existe essa sintonia, a falta de coerência entre o que se faz e o que está no PPP, (teoria e prática), bem como a falta de diálogo visando a qualidade da Educação Infantil mostra a falta de entrosamento entre os envolvidos o que pode dificultar que a criança de fato viva sua infância sendo respeitada (Freyberger, 2023).

Oliveira *et al* (2012) dizem que a constituição de um ambiente não está relacionada apenas à questão espacial, mas à associação de outros aspectos e dimensões, como a dimensão interacional que contempla as diversas formas de interações possíveis, entre crianças da mesma idade, idades diferentes e adultos, como as crianças consideram o ambiente e como o utilizam (campo de exploração e criatividade), as várias formas de organização do grupo para atividades diversas, como as atividades desenvolvidas em cantos que em algumas escolas são fixos e em outras são modificados com frequência conforme os interesses infantis.

Já a dimensão física está relacionada à organização do espaço físico (tamanho, iluminação, formato, sua ventilação) e aos materiais presentes e à disposição (móveis, divisórias, objetos e brinquedos) incluindo também aspectos sensoriais (cores, espelhos, tecidos, entre outros), elementos da natureza e de culturas diversas (Oliveira *et al*, 2012).

Oliveira *et al* (2012) afirma que quando se tem um espaço organizado no qual elas sintam-se apropriadas em segurança, favorece a ampliação de várias interações que se prolongam, são estimulantes, com afetividade, com vários parceiros, impactando inclusive na criatividade. “O espaço é assim considerado um elemento educador para as crianças” (Oliveira *et al*, 2012, p. 82).

“O espaço oferece ainda oportunidade para o desenvolvimento artístico da criança, pois a coloca diante de diferentes texturas, cores, formas, sons, aromas e gostos, elementos significativos na construção de sentidos variados em relação à experiência sensorial e estética” (Oliveira *et al*, 2012, p. 82-83).

A última dimensão apresentada é a temporal que está ligada à organização temporal e em qual momento determinado espaço será utilizado, a distribuição das atividades na jornada do dia, ressaltando que o tempo da criança na escola deve ser pensado na perspectiva infantil, sendo um tempo da “[...] existência, de formação pessoal e social” (Oliveira *et al*, 2012, p. 89).

Assim, o tempo que a criança leva para realizar as atividades e o modo como o frui, rapidamente ou calmamente, se no automático ou tendo condições para a construção de sentidos influencia a elaboração do ambiente da escola (Oliveira *et al*, 2012, p. 89).

Sobre a organização diária na Educação Infantil por meio das rotinas, Horn (2004, p. 92) pontua que ela “[...] por vezes “anestesia” a professora, impedindo-a de ler os significados que as crianças vão dando às próprias atividades propostas”.

Nessa perspectiva, não se deve compreender a rotina como um instrumento que delimite as ações infantis e que inviabilizem suas descobertas e explorações, nem restrinja sua apropriação dos espaços da creche, pois conforme Barbosa (2000, p. 45) as rotinas podem se tornar “[...] uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a

relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos”.

A autora afirma que a rotina toma um sentido alienado quando se efetiva mediante sucessão de situações, ações, que estão definidas de modo preciso o que faz com que os envolvidos ajam, repitam atos e ações de forma sequencial e procedimental que não lhes são pertencentes nem estão no seu controle, ou seja, uma vivência desprovida de sentido, com alienação. Para ela “É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação” (Barbosa, 2000, p. 45).

Barbosa (2000) dialoga sobre a viabilidade das rotinas para a construção das categorias de tempo e espaço:

As rotinas são dispositivos espaço-temporais. E podem – quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução - facilitar a construção das categorias de tempo e espaço. A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são nem *apriori*, nem são únicas sendo preciso construir relações espaçotemporais diversas [...]
Como categoria pedagógica, a rotina tem sido constituidora dos sujeitos, dando a todos aqueles que a (re)conhecem referenciais de comportamento social e padrões culturais pela forma como ela divide os tempos, seleciona as atividades, organiza os espaços, propõe os usos dos materiais, etc. (Barbosa, 2000, p. 232-233).

Dentro das reflexões sobre os tempos, espaços e materiais retoma-se um aspecto considerado como nevrálgico para a organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas, em que medida o brincar se faz presente nas creches? Como já visto anteriormente, os espaços, tempos e materiais devem favorecer e potencializar o brincar.

Assim, deve-se sempre ocorrer a indagação sobre a adequação dos espaços para o brincar (Freyberger, 2023), que é inerente das crianças e por meio do qual as mesmas interagem com o mundo, produzindo cultura.

A brincadeira e as interações são eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil, devendo versar diariamente as propostas dos docentes, sendo possibilitadas nos mais diversos espaços da creche e com amplitude de materiais que sejam do interesse infantil.

Para Sarmiento (2004, p. 26), “O brincar é condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais” sendo que tanto o brinquedo quanto o brincar são essenciais para que as crianças recriem o mundo e produzam suas fantasias.

“O brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que estejam inseridas. O ato de brincar é tanto processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica” (Horn, 2004, p. 70).

A autora ainda enfatiza a importância do brinquedo para a satisfação da criança em suas necessidades básicas relacionadas à aprendizagem, pois por meio dele podem fazer escolhas, realizar imitação, dominação, ocorre aquisição de competências, podendo ser ativas no ambiente que lhe transmite segurança, que incentiva e efetiva a criação de normas e valores da sociedade. Também ocorrem conexões entre o aspecto desenvolvimental e a aprendizagem, levando em consideração as várias linguagens de ordem simbólica e as relações que se estabelecem entre o pensar e o agir (Horn, 2004).

Durante a brincadeira, as crianças protagonizam as situações que vivenciam em seus contextos familiares, com emoção, sendo possíveis a criação de regras, além de enredos que são relevantes para que as condutas sociais sejam construídas, sendo demonstradas nos papéis assumidos pelas crianças durante o brincar (Horn, 2004).

Dialogando sobre o jogo de papéis que as crianças realizam, Oliveira *et al* (2012) trazem que as crianças, com o passar do tempo, vão utilizando substitutos que não são considerados convencionais para representar objetos, onde podemos ver uma criança utilizando areia como se fosse um alimento. Dessa forma, é importante ter materiais ao alcance das crianças nas brincadeiras de faz de conta para que possam fazer suas representações.

Os autores afirmam que “Ao redor de 2 anos e meio a criança será capaz de um jogo de papéis mais elaborado, construindo ela própria cenários imaginários e dramatizando sequências de ação mais longas em coautoria com outras crianças” (Oliveira *et al*, 2012, p. 123).

Nessa perspectiva, Horn (2004) dialoga sobre a proposta de organização do espaço com cantos na sala de referência, podendo ser variados (bonecas, que contemplem diferentes linguagens, entre outros) já que estes viabilizam que as crianças entendam que o espaço tem uso compartilhado, com a possibilidade de escolhas por cada uma e também coletivamente. Nesta proposta, as formas de ensinar são mais flexíveis, dinâmicas e abertas, contribuindo para que o ambiente da escola seja explorado, além de favorecer o jogo, a manipulação e a experimentação sem que seja preciso a intervenção incisiva e direta do docente (Horn, 2004).

Para a autora essa ação pedagógica tira o adulto da centralidade já que considera as especificidades infantis e suas potencialidades. “Essa forma de organizar o espaço permite quebrar o paradigma de uma escola inspirada em um modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, uma atrás das outras” (Horn, 2004, p. 85).

Conforme Horn (2004), todavia é preciso o questionamento, se o arranjo presente na escola é condizente com sua proposta pedagógica, visto que não será eficiente organizar cantinhos na sala se o professor continuar sendo a figura principal do local. Existem contextos em que o espaço é utilizado de modo que impeça a movimentação e interação infantis, ou, mesmo sem intencionalidade, a organização proposta para o espaço gera brigas ou comportamentos que são vistos como falta de disciplina. Dessa forma, para uma prática voltada para organização de cantos é preciso consonância com a proposta pedagógica estabelecida na escola.

Para Klisys (2007, p. 31), “Os cantos de atividades diversificadas são uma modalidade de organização do espaço e do trabalho que oferece várias possibilidades de atividades ao mesmo tempo, de modo que as crianças possam escolher onde estar e o que fazer”.

Nesses cantos são consideradas as necessidades de contato com brinquedos e atividades que envolvam a expressão plástica, podendo ser seguidos ou também precedidos por formas diferentes de organização do tempo didático, como rodas, lanche, brincar no parque, assim como com projetos ou sequências elaboradas com objetivos para aprendizagem (Klisys, 2007). Ou seja, a organização feita pelo docente não se pauta exclusivamente na proposta dos cantos, mas estes constituem um momento rico na rotina que foi pensado e planejado com intencionalidade e que, portanto, exige empenho do educador e das crianças.

Na organização dos espaços da sala de referência em cantos as crianças exploram o ambiente e seus recursos de forma autônoma sendo viabilizadas diversas interações, porém é possível também que em determinados cantos fiquem grupos menores, ou até uma criança, já que as escolhas partem das crianças e não do adulto.

A participação das crianças na organização dos cantos é importante para o estabelecimento de vínculos e compreensão de seu funcionamento, as diversas vivências que são possibilitadas permitem contrapor ideias, gerando cumplicidade (Horn, 2004).

Nos cantos são evidenciadas as preferências infantis, os materiais que chamam a atenção, a manifestação das diversas linguagens, a fantasia do real, as interações e as ricas aprendizagens que o faz de contas pode proporcionar. As crianças têm autonomia para criar e agir nesses espaços, sendo protagonistas das suas ações.

Essa modalidade de organização possibilita um trânsito saudável no ambiente, onde a autonomia infantil é exercitada, sendo possível a tomada de decisões, as crianças se responsabilizam pelas ações podendo contar, além de si, com os amigos, ou seja, não se remetem apenas ao professor, pois encontram outros parceiros (Klisys, 2007).

Outro aspecto importante é a observação constante das crianças e seus interesses, pois assim é possível replanejar o que foi proposto evitando uma rotina que não desafia mais as crianças. A observação e o registro dos momentos em que ocorrem os cantos, verificando as propostas que dão certo no cotidiano educacional são ações que auxiliam na construção de um olhar mais minucioso para o que as crianças necessitam (Klisy, 2007).

Oliveira (2013, p. 201) endossa a essencialidade da observação dos docentes durante o trabalho com cantos para que a proposta tenha êxito:

O “sucesso” dos cantinhos, em seu objetivo de oferecer condições para o aumento das brincadeiras infantis, depende de o educador observar a maneira como as crianças ocupam e utilizam os espaços, modificando-os em função dos interesses delas. A regra é a criança ser acolhida e estimulada, ser inserida em ambientes aconchegantes, cheios de diferentes materiais e com uma decoração estética bem cuidada [...] (Oliveira, 2013, p. 201).

A proposta da organização em cantos possibilita que as crianças aprendam a transformar o ambiente em que estão descobrindo que podem caber muitos mundos nele (Klisy, 2007). Ressalta-se que são muitas as possibilidades de organização de cantos e também se modificam conforme os interesses infantis.

É essencial esse olhar para a direção em que a brincadeira vai, qual o interesse das crianças, incentivando-as a participarem, incluindo-as gradativamente na organização dos cantos, inclusive na montagem e desmontagem, assim todos podem ajudar, inclusive aprendendo a gerenciar esse espaço cuidando dos materiais que são de uso coletivo, se tornando um aspecto desafiador para as crianças, que inicialmente têm o adulto como orientador (Klisy, 2007).

A autora mostra alguns caminhos simples para transformar a sala em cantos, como mudar a disposição das mesas, colocar pano em volta para se tornar barco, dispor almofadas em um canto para ler, organizar as mesas de modo a formar uma barraca de feira, entre tantos outros modos de organizar o espaço (Klisy, 2007).

Ainda sobre a dinâmica de funcionamento e de planejamento dos cantos a autora pontua a necessidade de se fazer combinados com as crianças, como fazer os rodízios e também delimitar os espaços para evitar a dispersão dos materiais entre os cantos (Klisy, 2007).

“Não é à toa que chamamos de cantos, e não centros: devem ser espaços mais reservados, onde não haja interrupção ou muita circulação. Um faz-de-conta organizado no centro da sala ou próximo à porta de entrada tende a se desorganizar facilmente”, portanto, os espaços devem ser bem planejados (Klisy, 2007, p. 37).

Oliveira (2013) contribui para essa reflexão trazendo a possibilidade de organizar o espaço de forma semiaberta em que a criança possa ver o educador enquanto interage com uma ou mais crianças, onde o professor pode circular pelos grupos com atenção individualizada, podendo remodelar os cantos no decorrer do tempo. Nesse entretenimento conhecimentos são produzidos, além de significações que são compartilhadas, tranquilamente e com concentração. Essa forma de organização favorece o brincar de forma simbólica, atividades de cunho exploratório e também expressivos.

O RCNEI (1998) endossa a relevância da organização dos espaços trazendo que “Os pequenos interagem melhor em grupos quando estão em espaços menores e mais aconchegantes de onde podem visualizar o adulto” (Brasil, 1998a, p. 69).

Com relação aos elementos para tal divisão o documento aponta que são diversos, como biombos que sejam baixos, prateleiras também baixas, casinhas pequenas, dentre tantos outros recursos que podem ser utilizados para tal organização que viabiliza que a criança possa ficar só, caso deseje (Brasil, 1998a).

Klisy (2007), dialoga sobre a importância de se ter constância no trabalho com cantos, mesmo que seja por menos tempo, do que determinar, por exemplo uma vez na semana para essa proposta, devendo ser incrementados com o passar dos dias, o que possibilita que as crianças aprofundem conhecimentos, tanto no aspecto lúdico dos cantos, quanto sobre os conhecimentos que tanto objetos como as interações possibilitam. Além disso, nessa proposta os professores passam a valorizar mais as crianças, as suas formas de pensar e também de agir nos espaços, não subestimando as suas capacidades.

Oliveira (2013, p. 199) reforça a valorização que vem sendo dada para a proposta de organização dos espaços por meio de cantos:

Tem sido muito valorizada a organização de áreas de atividade diversificada, os “cantinhos” — da casinha, do cabeleireiro, do médico ou dentista, do supermercado, da leitura, do descanso —, que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhe melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira, o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem. Dessa forma não há a necessidade de o educador atrair para si a atenção de todas as crianças, ao mesmo tempo. Com isso, elas esperam menos para ser atendidas, ou melhor, aproveitam esse tempo em outras atividades interessantes.

Enfatiza-se que não existe um padrão fixo para a organização dos cantos e as suas respectivas temáticas, visto que isso não estaria em consonância com todas as discussões depreendidas até o momento sobre a valorização do protagonismo infantil e da cultura da infância. No entanto, as sugestões mostram caminhos possíveis de serem realizados nas escolas

de educação infantil, junto às crianças bem pequenas respeitando as suas curiosidades, manifestações e indagações.

As possibilidades conforme os interesses infantis são diversas, mas devem garantir que as crianças sejam desafiadas, tenham condições variadas de interação, brincadeiras como o faz de contas, manipulação e exploração de materiais diversos, possam manifestar suas linguagens, inclusive a plástica. Como diz Oliveira (2013, p. 236) “Podem-se ainda propor jogos de manipulação às crianças menores, com um enfoque de estimulação sensorial, a fim de promover a exploração do ambiente”.

Alguns cantos como o faz de conta com diversas temáticas (casinha, hospital, supermercado, clínica veterinária, lanchonete, padaria, lojas diversas) podem ser organizados com embalagens vazias, mudança na disposição das mesas, tecidos, presença de objetos que possam ser utilizados pelas crianças em suas representações, não necessariamente brinquedos comprados, mas que podem ser construídos pelas crianças e fazer parte deste acervo que vai sendo elaborado coletivamente. Esses cantinhos favorecem a representação de papéis e a fantasia infantil por meio de ações lúdicas que norteiam muitas aprendizagens, em que as crianças vivenciam situações da vida real, mas as ressignificam conforme suas particularidades e universo infantil. Ali podem acontecer situações de conflitos, vivências alegres, estabelecimento de regras em que as crianças são as protagonistas e não o docente que diz o que elas devem fazer. Nos momentos das brincadeiras muitas vezes as crianças transgridem as regras do adulto, criando as suas.

Um canto voltado para a expressão artística pode impulsionar as crianças a descobrirem a natureza de muitos conhecimentos por meio da manipulação, já que podem estar à disposição delas alimentos dos quais podem ser extraídas cores e serem aplicadas em folhas de papel (beterraba, por exemplo), diversos materiais com texturas para pintar e serem pintados (esponja, plástico bolha), terra para ser misturada em água evidenciando sua coloração no papel, manipulação com massinhas, argilas para a construção de esculturas, materiais para se auto representarem ou representarem objetos. Enfim, neste canto podem ser muitos os recursos e materiais para que as crianças produzam e apreciem também a arte, entrando em contato com sua estética e valorizando-a enquanto produção cultural.

Um canto em que as crianças possam ser construtoras com materiais não estruturados, como pedacinhos de madeiras, potes de tamanhos diversos, materiais com os quais possam testar possibilidades de encaixe, de empilhar, enfim de criar.

As investigações e manipulações também podem se dar em um canto com elementos da natureza com diversos tipos de sementes grandes, coleção de conchas, variados tipos de pedras

com cores e texturas diversas. Tais experiências possibilitam a elaboração de muitos conhecimentos infantis que vão se ampliando conforme adquirem mais idade.

Um espaço propício para a leitura também pode ser organizado, já que desde muito pequenas as crianças devem estar imersas no universo literário, aprendendo a importância da leitura, tendo possibilidades de manipular livros de vários tipos, apreciando suas imagens e contando as histórias de sua maneira peculiar. Nesses espaços as crianças tem oportunidades ricas de expressão e ampliação de conhecimentos, além das muitas interações entre pares.

Ressalta-se que, independente do cantinho organizado o docente deve estar atento aos interesses infantis, enriquecendo os espaços com o passar do tempo para que gerem curiosidade nas crianças e não se tornem algo estático e enfadonho com previsibilidade determinada, mas que seja sempre um espaço para o novo para o surgimento de novas explorações, representações e brincadeiras infantis.

O professor continua sendo o mediador no desenvolvimento da proposta dos cantos, já que podem surgir conflitos entre as crianças, brigas pelo mesmo espaço ou objeto cabendo ao docente fazer intervenções pontuais e necessárias para que o trabalho possa ser realizado. Conforme pontuam Oliveira *et al* (2012), o professor deve ser o mediador dos conflitos auxiliando em sua resolução, já que para as crianças pode não ser fácil abrir mão do que desejam e entender o outro.

Sobre o brincar de faz de contas os autores pontuam que o docente deve oferecer regularmente diversidade de objetos, incluindo os não convencionais e também os tradicionais (aros, caixas, bolas), brinquedos, estruturados ou não, para que possam ser explorados em que as crianças criem meios de exploração, podendo conhecer formas de imitação do docente ou dos amigos. Ressaltam como outra ação a ser executada pelo docente o ato de disponibilizar “[...] objetos e cenários marcados pela cultura nas brincadeiras de faz de conta (mobiliário de casinha, carrinhos, fantasias) e os utilizados por adultos no seu cotidiano (vestimentas, bolsas, acessórios, telefone, panelas, potes, embalagens de produtos [...])” (Oliveira *et al*, 2012, p. 124).

Todavia é necessário pontuar que para além das propostas de cantos apresentadas, em que se organiza o ambiente para vivências possibilitadas pelos materiais e organização estabelecida com intencionalidade, as crianças bem pequenas também devem explorar áreas externas da creche.

“Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc” (Brasil, 1998a, p. 69).

Borba (2008, p. 86) enfatiza “[...] a brincadeira como espaço fundamental de constituição de uma cultura própria e viva pelos grupos infantis. Por meio das brincadeiras, as crianças transformam tudo o que o mundo lhes oferece em algo próprio, partilhado, específico”.

A autora ressalta a importância do brincar não se restringir apenas a alguns espaços, ou como atividades de pouco valor, ou ainda apenas para passar o tempo na rotina da escola, enfatizando o papel da escola em ampliar as experiências infantis.

Para ela a brincadeira é potencializada enquanto uma experiência cultural quando a imaginação infantil é alimentada com diversas formas de expressão artística, como a literatura, artes plásticas, fotografias e tantas outras que possibilitam que as crianças se apropriem de outros conhecimentos, quando a sua observação para aspectos naturais e sociais é incentivada, bem como quando ocorre o resgate de brincadeiras tradicionais da cultura da qual fazem parte. As escolas precisam disponibilizar materiais e brinquedos para que as crianças tenham liberdade para construir espontaneamente suas brincadeiras escolhendo também com quem brincar, sendo essencial a observação do brincar infantil que pode auxiliar o adulto na organização tanto do espaço como do tempo na escola (Borba, 2008).

Ainda sobre a essencialidade da observação e escuta das crianças em contextos escolares Ribeiro (2022) traz a importância de identificar e também inventariar os tesouros presentes no cotidiano infantil, sendo que esse inventário corresponde à elaboração de um catálogo ou lista, que mais do que isso dão voz para as crianças, já que reconhecem os saberes infantis, suas formas específicas de olhar e descobertas realizadas, que, por diversas vezes não são valorizadas pelos adultos.

Para ela, “Esses achados cotidianos das crianças, muitas vezes fruto do desperdício ou mesmo da cegueira do mundo adulto, são pequenos tesouros como pedras, folhas, pequenos animais encontrados no parque, embaixo de uma tábua...” (Ribeiro, 2022, p. 160-161).

A autora afirma que para os adultos os tesouros não são notados, mas que para as crianças são tesouro tanto material como imaterial, já que esses elementos constituem a cultura infantil. Ao considerar os tesouros imateriais infantis encontrados no cotidiano, busca-se a legitimação e a preservação das diversas formas de expressão das crianças, sua imaginação e artefatos. Favorecem também a melhor compreensão por parte dos adultos sobre as crianças “[...] e seus modos de ser, estar e se relacionar com o mundo” (Ribeiro, 2022, p. 161).

Conforme Ribeiro (2022), o inventário dos tesouros infantis auxilia os adultos a buscarem inspiração para um olhar com mais sensibilidades com relação ao cotidiano, assim como as crianças o fazem com tanta atenção, o lugar de fala do adulto não é o mesmo das crianças, mas ele pode buscar formas para a compreensão do lugar de fala infantil, o porquê de

algumas falas, os motivos que geram um olhar específico, sendo possível a convivência no cotidiano, mesmo que em lugares de fala que não são os mesmos.

Ribeiro (2022, p. 162) aponta a significância do inventário para compreender melhor o cotidiano sob a perspectiva infantil e a partir de tal conhecimento poder inventariar um novo cotidiano que seja capaz de comportar “a pedagogia das miudezas” e as delicadezas sutis, já que o inventário não é apenas uma lista no papel nem somente objetos identificados, mas carregam as vivências infantis e muitas aventuras, “Seus tesouros trazem consigo muitas histórias, aventuras, explorações e narrativas”.

Dessa forma, “O valor do inventário não está somente no elemento e sim no universo de possibilidades que ele permite que as crianças criem, recriem e acessem, por isso trata-se de um tesouro imaterial que precisa ser legitimado e valorizado pelos adultos” (Ribeiro, 2022, p. 163). Para a autora o inventário é um dispositivo que possibilita muitas escutas tanto das crianças, como de várias instâncias como espaços, famílias, cotidiano entre outros. Como passos para realizar o inventário identificando os tesouros imateriais da infância elenca o “planejamento” (juntamente com as crianças e adultos), a “coleta dos tesouros” (as crianças coletam com ajuda dos adultos que fazem registros das expressões infantis com suas diversas linguagens) e a “identificação e documentação” (os achados são catalogados com informações consideradas importantes, local onde o tesouro foi encontrado, motivo de ser um tesouro, época da localização, entre diversos aspectos do tesouro). A autora afirma “[...] que escutar significa considerar que os espaços que transitamos e as pessoas que encontramos diariamente guardam inúmeros tesouros a ser explorados”, mostrando tesouros que podem estar no território como escondidos nos espaços, nas famílias das próprias crianças, na sua comunidade ou nos profissionais da escola (Ribeiro, 2022, p. 165).

Assim Ribeiro (2022, p. 166) afirma que,

É papel da escola não se encerrar em si mesma e ajudar as crianças a perceberem a riqueza de seus contextos, aprendendo que todos sempre tem algo a ensinar. Possibilitar a investigação dos sujeitos do contexto educativo e dos espaços habitados pode ser o início de uma grande aventura e uma forma de resgatar tesouros socioculturais da comunidade.

Por fim, neste capítulo foram discutidas possibilidades de organização das práticas pedagógicas de educadores que atuam junto às crianças bem pequenas, primando por situações didáticas que valorizem o protagonismo infantil e as vozes das crianças que podem ser expressadas por suas diversas linguagens, não apenas de forma verbal. Os projetos de trabalho, bem como situações didáticas com materiais variados, a organização de cantos de atividades diversificadas e um olhar atento para todas as descobertas infantis, enriquecendo os contextos

com elementos culturais são caminhos interessantes para uma prática que valorize as crianças e as suas culturas, não se esgotando apenas nessas propostas, mas sendo caminhos possíveis para uma prática visando que as crianças realmente tenham o seu lugar de fala respeitado.

Todavia, é preciso ouvir as crianças, para além da simples ação de escutar, mas das ações que se desencadeiam a partir das escutas infantis a fim de que seus direitos sejam de fato garantidos e de que forma ocorre a participação infantil dentro das creches. Como diz Cacheirinha (2018, p. 281):

Continuamos a ouvir falar dos direitos da criança em discursos dos governos, sem qualquer intenção na promoção de políticas que sustentem e valorizem a infância e a sua participação. Torna-se, assim, fundamental que as instituições de apoio à infância assumam um papel promotor da participação infantil, bem como de divulgação e garantia dos seus direitos.

Ribeiro (2022) também versa sobre a essencialidade de ouvir as crianças, que podem nortear políticas e ações mais adequadas para elas contribuindo para que se consolidem processos que sejam democráticos e participativos.

“Instituir uma política de escuta e que compreenda e situe a escuta como ato político significa atuar na perspectiva de dar visibilidade aos bebês e crianças pequenas, além de possibilitar o avanço das políticas públicas voltadas para as infâncias” (Ribeiro, 2022, p. 146).

Como afirma Borba (2008), as práticas educativas podem possibilitar a participação infantil de várias formas como nas rodas (grupo reunido para planejamento ou avaliação de atividades diárias), nos projetos de interesse do grupo, quando podem falar o que sabem e o que desejam saber, sobre indagações, achados, sugestões, sendo livres para expressar sentimentos, se comprometendo com os demais, podendo também construir e manter espaços na instituição, sendo incentivadas a participar dos processos falando, discutindo, pensando, confrontando pontos de vista e argumentando.

Dialogando sobre as crianças enquanto autoras na Educação Infantil, Borba (2008, p. 85) diz que elas precisam se expressar por diversas linguagens como “[...] -oral, plástica, musical, corporal, teatral, gráfica-, organizar brincadeiras individuais e coletivas, escolher seus parceiros de brincadeira, atividades, brinquedos e materiais”, realizando as suas produções desenhando, narrando, por meio de poesias, dançando, modelando, pintando dentre tantas outras formas de se expressar. “Ser autora é também se constituir como agente de sua experiência social, organizando com seus pares suas brincadeiras e construindo e partilhando com estes significados e formas de agir sobre o mundo” (Borba, 2008, p. 85).

Compreender as crianças como atores sociais e produtoras de cultura implica também que as práticas pedagógicas “[...] incorporem a arte, a cultura e o conhecimento como

dimensões igualmente fundamentais do processo educativo”, assim, não deve ocorrer a separação entre arte e ciência, mas na promoção do “[...] diálogo entre a ciência, a arte e a cultura que potencializamos diferentes modos de construir conhecimentos e interpretar o mundo” (Borba, 2008, p. 85).

Os aspectos relacionados à organização de espaços, tempos e materiais vinculados aos interesses infantis devem fazer parte da organização das práticas docentes e não apenas a execução de uma atividade específica determinada pelo professor e não voltada ao que move a curiosidade infantil, já que como visto até agora são diversas as aprendizagens, vivências e experiências que uma situação didática, quando bem organizada, pode proporcionar desde que tenha intencionalidade e que o docente esteja atento ao que as crianças estão sinalizando interesse em querer buscar, aprender e compartilhar cabendo ao docente a missão de organizar a sua prática de modo a atender as especificidades de aprendizagem emergentes do grupo de crianças não se esquecendo que o cuidar e o educar devem ser sempre interligados no contexto educacional das crianças bem pequenas. A documentação pedagógica se constitui em um instrumento de grande valia para análise de percursos, retomada de ações e construção de novos saberes tanto para as crianças como para os professores.

A seguir estão apresentadas algumas considerações finais sobre as reflexões depreendidas no decorrer da presente dissertação e que, certamente, não esgotam os diálogos sobre a temática, mas favorecem um olhar diferenciado para as crianças bem pequenas nas creches.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo” (Barros, 2016, p. 55).

Nestas considerações finais, retoma-se o caminho metodológico traçado e percorrido na realização deste estudo pontuando os aspectos relevantes encontrados durante o seu desenvolvimento. O objetivo geral da pesquisa que resultou nesta dissertação foi analisar a organização de práticas pedagógicas docentes presentes nos documentos oficiais e na literatura voltadas para as crianças bem pequenas na Educação Infantil, destacando tendências e abordagens que valorizem seu protagonismo.

Para alcançar tal objetivo buscou-se identificar elementos sobre a temática “Criança e Infância” e “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil- Crianças bem pequenas” na literatura e em documentos oficiais. Nesse percurso foi possível a compreensão de que as concepções de criança e de infância são construídas historicamente e foram se modificando no decorrer dos anos até a contemporaneidade, sendo impactadas por aspectos sociais. Para o norteamento de tais reflexões pautou-se na perspectiva dos Estudos Sociais da Infância, incluindo a Sociologia da Infância evidenciando a construção histórica da infância enquanto categoria social geracional (Sarmiento, 2008), bem como as mudanças na forma de conceber a criança entendida agora como atores sociais ativos e que produzem cultura na sociedade e, portanto, suas “vozes” não devem ser silenciadas.

Seguindo este fio condutor, na análise de alguns documentos oficiais brasileiros voltados para a Educação Infantil, dentre eles leis, normativas e demais publicações, foi possível identificar a concepção de criança sendo estabelecida no país, um avanço significativo, pelo menos com relação à preocupação de publicações de documentos para essa faixa etária, divulgando a garantia de seus direitos fundamentais em âmbito escolar e sendo considerada como sujeito de direitos e produtora de cultura em vários documentos. É importante salientar a essencialidade de um olhar crítico para as publicações voltadas para a Educação Infantil ocorridas ao longo dos anos visando compreender o contexto histórico em que se deram, o projeto de nação idealizado e em que medida todas as crianças puderam ser beneficiadas com as normativas promulgadas.

Já com relação às práticas pedagógicas foram evidenciadas tanto na literatura como nos documentos oficiais reflexões sobre o papel da Escola de Educação Infantil que deve ter

intencionalidade em suas práticas para que os direitos das crianças sejam respeitados, incluindo as suas diversas linguagens. Nessa prática estão imbricados muitos outros aspectos relevantes como os espaços, tempos e materiais que podem ou não favorecer práticas voltadas para a autonomia e participação infantil nas creches. Os documentos oficiais e a literatura também apontam especificidades a serem consideradas pelos docentes como o cuidar indissociado do educar, bem como a atenção dada aos espaços, tempos e materiais para o trabalho na Educação Infantil, sendo que as práticas devem ser versadas pelos eixos interações e brincadeira.

Outra etapa da pesquisa teve como foco reunir, sistematizar e analisar o campo dos estudos e pesquisas que discutem a organização da prática pedagógica voltada para crianças bem pequenas na Educação Infantil, tendo como premissa a ampliação do mapeamento realizado por Ferreira (2022), porém neste momento com foco nas crianças bem pequenas. Para a concretização deste objetivo foram realizadas buscas na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Oasis. Ibict), tendo como recorte temporal o período de 2006 a 2024, visto que nesse período ocorreram publicações de documentos para a Educação Infantil por parte do Ministério da Educação (MEC) o que de alguma maneira pode ter impactado a organização da prática pedagógica para crianças bem pequenas.

Após a seleção dos trabalhos resultantes da pesquisa, foram elencados 27 estudos que se aproximavam mais da temática em questão, sendo 21 dissertações e 6 teses. Para a organização das informações advindas dos resumos desta busca elaborou-se o instrumento de pesquisa intitulado “Pesquisas que contribuem para a discussão sobre as práticas pedagógicas para crianças bem pequenas sob o viés de sua organização- Teses e dissertações publicadas de 2006 a 2024- Base de dados Ibicit Oásis”. Foi evidenciado que diversas Instituições de Ensino Superior tem desenvolvido pesquisas voltadas para as crianças bem pequenas e, no presente estudo, com base nos termos de pesquisa utilizados e na base de dados em que ocorreram as buscas, a Universidade Estadual Paulista-UNESP, foi a Instituição com mais pesquisas selecionadas para compor o corpus investigativo, seguida pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, uma das possibilidades para tais resultados é o fato dos programas de pós graduação de tais instituições estarem estabelecidos há anos, se dedicando à formação de docentes e pesquisadores, bem como as temáticas de suas linhas de pesquisa. Todavia ressalta-se que várias Instituições de Ensino Superior têm contribuído para os estudos e discussões o que favorece a melhoria da compreensão da temática.

As informações dos resumos foram classificadas de acordo a frequência identificada, sendo analisadas de forma descritiva e interpretativa conforme alguns aspectos da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Foram estabelecidos dois eixos de análise sendo, eixo 1: “A

organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas: essencialidades a serem contempladas” e eixo 2: “Subsídios que contribuem para a organização da prática pedagógica para crianças bem pequenas: o PPP, a formação continuada, registros e demais recursos pedagógicos.”

No eixo 1 foram discutidos aspectos relevantes para a prática pedagógica com crianças bem pequenas e que precisam ser considerados pelos docentes incluindo a intencionalidade pedagógica, a organização de tempos, espaços e materiais, a forma como as rotinas são estabelecidas, a essencialidade do cuidar indissociado do educar, bem como o norteamento das ações pelos eixos da Educação Infantil: interações e brincadeira, considerando a criança como sujeito de direitos.

Já o eixo 2 versou sobre os diversos subsídios que podem contribuir para a qualificação da organização das práticas dos docentes para crianças bem pequenas incluindo a proposta pedagógica e planejamentos bem elaborados e articulados, a relevância do Projeto Político Pedagógico pautado na realidade do grupo e que valorize a cultura e as expressões infantis devendo ser conhecido e utilizado, bem como a formação continuada e reflexiva do professor voltada para a sua atuação junto às crianças bem pequenas que possuem singularidades, além da importância dos registros dos docentes que se constituem em rico instrumento de análise da prática.

São diversos os aspectos evidenciados nas pesquisas e estudos selecionados que revelam como a organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequena é uma temática ampla e que não pode ser pensada apenas a partir de um planejamento prévio rígido e desprovido de todas as especificidades do contexto em que se dão as interações do cotidiano escolar. São muitos elementos que precisam ser discutidos quando se busca uma prática que de fato valorize a criança como sujeito ativo e respeitando as suas expressões. Sobretudo, as pesquisas evidenciam a necessidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas junto às crianças bem pequenas para que de fato possam ter um desenvolvimento integral pautado em suas essencialidades e que sejam incentivadas a novas aprendizagens a partir das vivências dentro das creches.

Por fim, buscou-se apresentar possibilidades para a organização de práticas docentes voltadas para crianças bem pequenas e algumas situações pedagógicas que valorizem o protagonismo e a cultura infantil. Para tanto, pautou-se em contribuições da literatura com autores que dialogam sobre as práticas pedagógicas sob o viés de possibilidades de propostas em que as crianças da Educação Infantil tenham suas diversas linguagens valorizadas, são protagonistas e agem nos espaços escolares produzindo a sua cultura infantil. Ressalta-se que

não foi pretensão deste último capítulo determinar práticas a serem desenvolvidas pelos docentes atuantes junto às crianças bem pequenas, o que iria na contramão de tudo que foi refletido nesta dissertação, mas dialogar sobre possibilidades que devem ser contextualizadas para cada realidade a fim de que as crianças possam ter suas “vozes” e expressões respeitadas.

Os projetos de trabalho são apresentados como um caminho possível de ser trilhado junto às crianças bem pequenas, mas que exige que os docentes estejam atentos para todas as manifestações infantis, já que de um simples passeio ao redor da escola pode surgir uma problemática investigativa que desencadeie a curiosidade das crianças, ou seja, as temáticas emergem das próprias vivências infantis e não de determinações dos adultos. Nesta perspectiva, os espaços e os materiais tem muita relevância, já que destas explorações também podem surgir projetos, podendo ser de pequena duração, a depender do interesse do grupo. Os projetos de trabalho devem garantir a participação das crianças com ações condizentes para a faixa etária, tendo a mediação do professor nos processos, podendo brincar, descobrir, produzir, falar, interagir, explorar materiais a fim de aprender mais sobre o que se deseja, além de também possibilitar a participação familiar com contribuições pertinentes.

No último capítulo, além de compartilhar a viabilidade dos projetos de trabalho também são evidenciadas práticas em que as crianças podem brincar por meio da interação com pares e com objetos estruturados ou não, como visto nos “Cantinhos de Atividades Diversificadas”, em que o brincar de faz de conta é valorizado, assim como outras explorações, manifestações artísticas e culturais, além de diversas descobertas que podem ocorrer dependendo do canto elaborado. As crianças bem pequenas manipulam os diversos materiais e os exploram descobrindo muitos elementos sobre o mundo físico e cultural, ao mesmo tempo em que revelam seu modo particular de compreensão sobre os elementos e sua cultura infantil, isso pode ser visto em uma proposta a partir da exploração de caixas de papelão em que muitas possibilidades práticas foram viabilizadas por meio da observação, mediação docente e pelos interesses infantis. Dialogou-se também sobre a relevância, de elencar as riquezas descobertas pelas crianças no dia a dia, são pequenos objetos, elementos da natureza ou outros detalhes que passam despercebidos para os olhos dos adultos, mas que revelam o modo particular com que as crianças observam o mundo.

Um aspecto relevante pontuado é com relação ao papel da gestão escolar na organização de práticas pedagógicas voltadas para crianças bem pequenas já que muitas das propostas dos docentes podem ser inviabilizadas pela gestão, ou seja, é preciso engajamento de toda a equipe escolar na busca por práticas que garantam o protagonismo infantil e que respeitem as vozes das crianças. Tal prática, assim como a concepção de criança e infância que embasam as ações

da escola precisa estar presente no PPP e a equipe deve coletivamente e democraticamente buscar estratégias para que as culturas infantis sejam valorizadas nos contextos de creche.

Assim, é de suma importância a reflexão sobre as formas com que o professor organiza a sua prática, com base em qual concepção de criança e infância, visto que as políticas públicas destinadas às crianças normatizam uma concepção sobre elas, é essencial compreender que as crianças não são iguais, devendo ser respeitadas em suas singularidades. Ao professor cabe a missão de valorizar as diversas linguagens infantis, sua essencialidade, ouvindo suas inúmeras formas de expressão para que de fato ela possa ser sujeito de direitos, não só tendo a garantia de estar na escola, mas que possa ser protagonista nela, produzindo a sua cultura e tendo suas especificidades respeitadas. Isso pressupõe um distanciamento de práticas em que o docente é o centro das ações, determinando previamente o que será realizado com as crianças sem ao menos ter contato com elas, em que os móveis e materiais são estáticos, onde a brincadeira não tem prioridade sendo sucumbida por conteúdos escolares a serem ensinados. É preciso resistir, desde a Educação Infantil, à proposições que não valorizam os contextos das creches que são ricos em interações e descobertas, mas que estabelecem uma padronização dos modos de ser e estar nesses ambientes.

Como visto no decorrer dos três capítulos da presente dissertação é urgente que ocorram mudanças relacionadas à compreensão da criança e da infância a fim de que as práticas pedagógicas sejam organizadas valorizando as crianças, suas culturas e todas as suas vozes, que nem sempre são manifestadas pela fala, mas por suas expressões, impactando não somente os contextos escolares, mas as políticas públicas destinadas para as crianças bem pequenas. A criança atua no hoje, ela é ativa e tem indagações particulares que precisam ser identificadas pelas escolas. Assim, para que o protagonismo infantil seja promovido sugere-se os Projetos de trabalho e a Documentação Pedagógica nos contextos de Educação Infantil, visto que possibilitam o registro e a flexibilização das práticas docentes a partir dos interesses infantis.

O debate estabelecido nesta dissertação certamente não se finda aqui, mas colabora para que novos diálogos sejam tecidos a fim de que se tenham contextos de creches em que as crianças sejam vistas como detentoras de muitos saberes, nessa entoada é preciso a sensibilização para que os adultos possam ver esse mundo sob a ótica das crianças.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A infância analisa a educação básica. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 293-300, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v35n02/v35n02a16.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.
- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653/pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.
- ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira. *O tempo, os bebês e as crianças pequeninas: saberes docentes, o currículo e a contemporaneidade*. 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24638>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- ANGOTTI, Maristela. Desafios da Educação Infantil para Atingir a Condição de Direito e de Qualidade no Atendimento. In: ANGOTTI, Maristela (org.). *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p.131-150.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de; SANTOS, Solange Estanislau dos. Análise da produção acadêmica (2016-2022) sobre documentação pedagógica na Educação Infantil e a visibilidade das culturas infantis. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 523-547, jul./dez., 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e94499>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/94499>. Acesso em: 04 fev. 2024.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de; SARMENTO, Teresa. Narrativas de professores e suas contribuições para a formação docente: considerações sobre as produções acadêmicas (2014-2022). *Fronteiras & Debates*. Macapá, v. 10, n. 1, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras> ISSN 2446-8215. Acesso em: 04 fev. 2024.
- ARALDI, Marizete. *Práticas pedagógicas no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos: propostas de intervenção visando o brincar, cuidar e educar*. 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós Graduação em Educação, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000125813>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- ARAUJO, Luciana Aparecida de. *Diálogos entre a Pesquisa Pedagógica e a Criança como Sujeito dos Processos Investigativos: Uma Proposta para a Prática Educativa*. 2022. 251f. Livre docência. Faculdade de Filosofia e Ciências-Universidade Estadual Paulista-UNESP: Marília, 2022, 251 p.
- ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Pesquisas com crianças na educação infantil: discussões conceituais, éticas e metodológicas. *Rev. Diálogo Educacional*., Curitiba, v. 23, n.76, p. 47-72, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29793>. Acesso em: 04 fev. 2024.

ARIÈS, Philippe. *História social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: ED.LTC, 1981.

ARRUDA, Jeniffer de. *Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês*. 2016.138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Marília SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135869>. Acesso em: 12 jul. 2024.

AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. História da Infância no Brasil: Contribuições do processo civilizador. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13 p.19-33, jan./abr. 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176/pdf_297. Acesso em: 03 fev. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Trabalhando com projetos pedagógicos. In: REDIN, Marita Martins et al. *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 39-64.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor & por força: rotinas na educação infantil*. 2000. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253489>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva.(org.). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARDEM, Silvana Capelli. Olhares sobre a criança e a infância e suas implicações político-pedagógicas. *Cadernos de educação*. v.13, n.26, p.181-195, jan/jun.2014. Disponível em: <http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/343-ce/n26/2733-n26a12.html>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 1.ed., 2016.

BARROS, Manoel. *Exercícios de ser Criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARTHOLOMEU, Fabiana. *Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro na formação de professores de Educação Infantil*. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Professores- Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19331>. Acesso em: 01 set. 2024.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Sociologia da infância*. Campinas SP: Autores Associados, 2009.

BISTAFFA, Vanilda Divina Almério. *Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil*. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/95d61303-a266-40db-9571-e4d560f9fa47>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de (org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EdUFF, 2008, p.73-92.

BORBA, Angela Meyer. *Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar*. 2005. 296f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17067/Tese-Angela%20Borba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998 a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, vol. 1. 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação LEI Nº 010172*, Brasília: DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, v.1.2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, v.2.2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. *Critérios pra um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2ª ed). Brasília: MEC, SEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer do CNE/CEB nº 20/2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação LEI Nº13005*, Brasília: DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017, p. 33-53. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 maio. 2024.

BROSTOLIN, Marta Regina. A Sociologia da infância na contemporaneidade. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais RBHCS*, vol 12, nº 23, jan-jun, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10833>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci Castor de. O Coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 93-108.

CACHEIRINHA, Mara Vanessa Fernandes. A metodologia de trabalho de projeto como estratégia promotora de participação das crianças. Um projeto desenvolvido numa sala de creche. In: TOMÁS, Catarina; ALMEIDA, Tiago; LINO, Dalila (coord.). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2018, p. 276-304. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11714>. Acesso em: 30 set. 2024.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini, São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da reprodução interpretativa e culturas de pares nas brincadeiras de crianças. *Eccos- Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-14, jan./mar.2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.18466>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de. *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31-50.

CARDOSO. Patrick Pacheco Castilho; ARAUJO, Luciana Aparecida de; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação necessária. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2593-2608, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15822> 2606. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15822>. Acesso em: 04 fev. 2024.

CARVALHO, Mara Campos de; MENEZHINI, Renata. Estruturando a sala: Interações na creche mudam dependendo da área espacial. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* *Os Fazeres na Educação Infantil*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.150- 152.

CARVALHO, Maria Jaqueline de Paes de. *Currículo e prática pedagógica na educação infantil*. 2019. 327f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35745>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* (org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 14.ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 09-13.

COCITO, Renata Pavesi. *Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas*. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151013>. Acesso em: 11 jul. 2024.

COSTA, Cláudia Helena Demartini *et al.* Atividades, práticas e projetos pedagógicos com bebês e crianças até quatro anos. In: REDIN, Marita Martins *et al.* *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 39-64.

COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino da. *Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios*. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8323>. Acesso em: 11 jul. 2024.

COSTA, Sthefany Beatriz. *Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil*. 2023. 148p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/571892a7-9235-404f-90d8-249724d701c2>. Acesso em: 08 jul. 2024.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

DEL PRIORE, Mary. O Papel Branco: A infância e os Jesuítas na Colônia. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1996. p.10-27.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas SP: Autores Associados, 2011, p. 181-209.

DOMINGUES, Isaneide. A escola, o coordenador pedagógico e a formação. In: DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-84.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77- 95.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6.ed. Campinas-SP: Autores associados, 2001. p. 67-99.

FERNANDES, Isabela Signorelli. Diálogos sobre a progettazione, a documentação pedagógica e os espaços na Educação Infantil. In: BATISTA, Eduardo Pereira; CAMPOS, Bruno Ribeiro (org.). *Formações de Narizinho: uma ideia de formação continuada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 177-215.

FERREIRA, Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, Jacques de Lima. (org.). *Formação de Professores- Teoria e prática pedagógica*. RJ: Vozes, 2014. p. 33-49.

FERREIRA, Viviane Jaqueline Peron. *Organização de práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil- Creche: uma análise da produção acadêmica (2006-2021)*. 2022. 145f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Pedagogia)- Universidade Estadual Paulista- UNESP: Marília, 2022.

FONTES, Naiane Libório. *Práticas pedagógicas na educação infantil: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos*. 2017. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4765>. Acesso em: 11 jul. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v.97, n. 247, p. 534-551, set./dez.2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2024.

FREYBERGER, Adriana. Ambientes educativos: um diálogo entre o espaço, os materiais e o Projeto Político Pedagógico. In: BATISTA, Eduardo Pereira; CAMPOS, Bruno Ribeiro (org.). *Formações de Narizinho: uma ideia de formação continuada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 217-228.

FRIEDMANN, Adriana. *Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças*. 2011. 254f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC, São Paulo. 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3284/1/Adriana%20Friedmann.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.

FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GADOTTI, Moacir. O Pensamento pedagógico Iluminista. In: GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 87-106.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês nos corredores da creche: num espaço entre espaços, explorações e acolhimento. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 3 (16 ed.), edição especial temática, p.95-115, ago./out. 2015. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo733185-os-beb%C3%AAs-nos-corredores-da-creche-num-esp%C3%A7o-entre-esp%C3%A7os-explora%C3%A7%C3%B5es-e-acolhimento. Acesso em: 08 de jul. 2024.

GODOI, Lidia. *Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano*. 2015. 314f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo. 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19062015-140553/pt-br.php>. Acesso em: 08 jul. 2024.

GONÇALVES, Fernanda. *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós -Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130990>. Acesso em: 08 jul. 2024.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: Um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. *Educar em Revista*, Curitiba, v.35, n.74, 271-289, mar./abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8GkJhftbBCQn6jgxK3Jxvg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HEYWOOD, Colin. As Transformações nas Concepções de Infância. In: HEYWOOD, Colin. *Uma História da Infância*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO AVISA LÁ. *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da educação infantil / Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores*, Ministério da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF – São Paulo: Ed.Instituto Avisa Lá, 2015. 57 p.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Educação Sociedade & Culturas*, Porto, nº 17, p. 185-216, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

KLISYS, Adriana. Muitos mundos numa única sala. *Tempo Didático. Avisa Lá*, São Paulo, n. 29, p. 31-38, jan., 2007.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre a educação e a filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAEMER, Marli Prior. *Organização pedagógica com bebês: um passo além da rotina*. 2012. 21f. Artigo (Especialização em Educação Infantil) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130516/artespedinfpplcha1ed018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 fev. 2024.

KUHLMANN JUNIOR., Moysés. Educação Infantil e currículo. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 51-65.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. *Infância e educação infantil – uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Antonia Emanuela Oliveira de. *Formação em contexto na educação infantil: uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza*. 2013. 316f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Ceará- Fortaleza, Programa de Pós Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7669>. Acesso em: 12 jul. 2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: Outro Olhar para as Crianças e suas culturas. *Revista Contrapontos- Eletrônica*, vol. 14, n. 1, jan-abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5034>. Acesso em: 04 fev. 2024.

LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. *Saberes e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche*. 2020. 162f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23345>. Acesso em: 11 jul. 2024.

LÜCK, Heloisa. Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, nº 72, fev/jun, 2000. p.11-33. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634/2372>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional: Uma mudança paradigmática. In: LÜCK, Heloísa: *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. *Crítica Educativa*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 38–50, 2016. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.95. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/95>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MACHADO, Cristiane Schroeder. *Os elementos da organização da ação pedagógica na educação infantil: a criança na atividade docente*. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7040>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053014.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manoel Jacintho. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 141, p.951-964, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLNQthNr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2024.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: Retomando proposições e ampliando o debate. *Debates em Educação*, Maceió, Vol. 14, Nº. Especial, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975/9649>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Classificação da pesquisa. In: MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*, Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 69-94.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: algumas aproximações. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 166-185, set./dez., 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4617>: Acesso em: 03 fev. 2024.

MOURA, Gislaine Franco de. *A concepção das professoras da Educação Infantil acerca da formação e atuação docente*. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós Graduação em Educação, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/6bf87b4e-dcf3-45ea-8d72-6edbdbcbe3ca>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21-28.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de

Educação, Campinas, São Paulo, 1993. Disponível em:
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253038>. Acesso em: 03 fev. 2024.

NASCIMENTO, Claudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A Construção Social do Conceito de Infância: Uma tentativa de Reconstrução historiográfica. *LINHAS*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04 -18, jan. / jun., 2008. Disponível em:
<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394/1191>. Acesso em: 06 maio. 2024.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado. *A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de educação infantil de Guarapuava- PR*. 2015.139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava- PR, 2015. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/832>. Acesso em: 06 jul. 2024.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Sociologia da Infância no Brasil: quais criança e infâncias têm sido retratadas? *Contemporânea*, v.8, n.2, p. 441-468, jul-dez., 2018. Disponível em:
<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/644>. Acesso em: 04 fev. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA, Maria Cristina Ferreira Alves. *Ação e reflexão na estruturação de ambientes para crianças de três anos após retorno presencial devido à pandemia da Covid-19*. 2023. 132f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/60479>. Acesso em: 08 jul. 2024.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. 1 ed. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Os ambientes de aprendizagem como recursos pedagógicos. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 193-203.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios*. Campinas SP: Papirus, 2000. p.175-200.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; CRUZ, Wesley de Oliveira da; MORAES, Tatiana Scheneider Vieira de. Os projetos de trabalho e a cultura científica na educação infantil: uma possibilidade de pesquisa com crianças. *Educação em Foco*, ano 21, n. 35, p. 221-244, set./dez., 2018.

PEREIRA, Marcelo Campos. *Projeto Político-Pedagógico de uma Creche: Contexto para relações humanizadoras*. 2024. 177f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/60d2f020-caa0-4949-b61b-57297fb31208>. Acesso em: 09 jul. 2024.

PESSOA, Fernando. *O Guardador de Rebanhos e outros poemas*. Seleção e introdução de Massaud Moisés, 9ª reimpressão, São Paulo: Cultrix, 2012.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. Educação Infantil: Lugar de criança ou de aluno? In: VASCONCELLOS, Tânia de (org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EdUFF, 2008, p.155-167.

PINTO, Adriana Santos. *Formação continuada no cotidiano escolar: fatos e fatos que revelam um percurso formativo*. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCAR, Sorocaba-SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9222>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, Brasília DF, v. 17, n.38, p. 311-320, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/FMsYHwGRHwRbGgjHkrBmCgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PIZZIMENTI, Cris. *Sou Feita de Retalhos*. Disponível em: Facebook Uma pitada de encanto by Cris Pizzimenti, 2013. Acesso em: 22 out. 2024.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.40, n.141, p.729-750, set./dez., 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Para criar passarinho*. 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez., 2002.

QVORTRUP, Jeans. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvk9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2024.

QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, p. 323-332, maio/ago., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fFc5jxqzHRQv5RgND4zSPHq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

REDIN, Marita Martins. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Marita Martins et al. *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 19-38.

RIBEIRO, Bruna. A escuta de crianças como base para a qualificação das ações cotidianas e das políticas públicas. In: RIBEIRO, Bruna. *Pedagogia das miudezas: Saberes necessários a uma pedagogia que escuta*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 115- 151.

RIBEIRO, Bruna. Transvendo o mundo com as crianças. In: RIBEIRO, Bruna. *Pedagogia das miudezas: Saberes necessários a uma pedagogia que escuta*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 155- 195.

ROCHA, Gabriele de Andrade. *Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem*. 2018. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Santa Maria-RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16075/DIS_PPGPPGE_2018_ROCHA_GABRIELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 jul. 2024.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. *Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche*. 2016. 253f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista- UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b7e43121-4633-445d-af1e-fa5e97b4f37b>. Acesso em: 17 jul. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 401-424, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/T7KrzGkytVmnSsN3YXHQwwz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, dez., 1976.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 3 ed. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p.

RUSSO, Danilo. DE COMO SER PROFESSOR SEM DAR AULAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA (III). Tradução de Fernanda Laducci Ortale e Ilse Paschoale Moreira. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, n. 2, p. 149- 174, nov., 2008. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/23/23>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SALES, Sinara Almeida da Costa. *Falou, tá falado: as representações sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor*. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3474/1/2007_DIS_SACSALES.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

SANTANA, Marttem Costa de. *Práticas pedagógicas na educação infantil: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores*. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2013. Disponível em: <https://deposita.ibict.br/handle/deposita/282>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SANTOS, Lia Mara dos. *O registro reflexivo na Educação Infantil*. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22790/2/Lia%20Mara%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

SANTOS, Solange Estanislau dos; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... a criança faz pesquisa?. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 158-175, maio. /ago., 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/958/817>. Acesso em: 10 out. 2024.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo* /Secretaria Municipal de Educação. - São Paulo: SME / DOT, 2006. 96p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância e Sociedade Contemporânea: desafios conceituais. *O Social em Questão*, Ano XX, n.21, p. 15-30, 2019. Disponível em: <https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. “A infância é um direito?”, *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, número temático- Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, p.15-30, 2020. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79671>. Acesso em: 15 de jun. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacintho. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36733/1/A%20reinven%c3%a7%c3%a3o%20do%20of%c3%adcio%20de%20crian%c3%a7a%20e%20de%20aluno.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (org.). *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013a. p. 13- 46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito?, *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, número temático – Direito das

crianças: abordagem críticas a partir das ciências sociais. p. 15-30, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 385-405, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57482>. Acesso em: 03 fev. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel, Jacintho (org.). *Infância (IN)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2007, p. 25-47.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança: In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves Almeida (org.). *Primeira infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Campo Grande: Editora Oeste, 2013b. p. 131-148.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 02 fev. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacintho; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 25, 2007, p. 183-206. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36753/1/pol%c3%aadticas%20p%c3%ba blicas%20e%20participa%c3%a7%c3%a3o%20infantil.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

SCHMEING, Leila Bitencourt. *As especificidades da atuação docente para e com os bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo*. 2019. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC SP, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22585>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. *O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil*. 2015. 145f. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/bd581a45-f2df-439d-8fdb-225b3d690cd9/content>. Acesso em: 09 jan. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Denise Bueno da. *O protagonismo das crianças no cotidiano da educação infantil*. 2021, 107p. Dissertação (Mestrado) Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Lages, SC, 2021. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10964889. Acesso em: 09 jan. 2024.

SILVA, Jaqueline Lima Fidalgo e. *Educação Infantil em tempo integral: Organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Marília – SP*. 2022.124p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp) Faculdade de Filosofia e Ciências,

Marília, 2022a. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/a50efd14-8381-49a6-b763-2b7753732b0a>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SILVA, Kellyana Ferreira da. *Compreensões de professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil*. 2022. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022b. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/28931>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.112, p.7-31, mar., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twv/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio. 2024.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização – Série Estado do Conhecimento*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000, 173 p.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a Sociologia da Infância. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4254>. Acesso em: 31 maio. 2024.

TONETTO, Marcos Rafael; MARANGON, Davi; MONTEIRO, Tatiane Lopes. Influências de concepções sociológicas na construção de uma sociologia da infância. *Revista pedagógica*, v.22, 2020, p. 1-21. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5244>. Acesso em: 27 fev. 2024.

TUSSI, Dorcas. *O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil*. 2011.175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6982>. Acesso em: 08 jul. 2024.

UNICEF. *30 anos da Convenção sobre os direitos das crianças: avanços e desafios para meninos e meninas no Brasil*. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Brasília: UNICEF, 2019.

Universidade Estadual Paulista (UNESP). *Histórico do Programa*. Marília: Unesp, 2024. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/programa/historico/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Universidade Estadual Paulista (UNESP). *Apresentação*. Marília: Unesp, 2024. <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/apresentacao/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). *PPGE-Sobre*. Santa Maria: UFSM, 2024. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppge/informacoes-gerais>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VAITEKA, Sandra; GHISLENI, Ana Cristina. Ações de Gestão e Práticas Pedagógicas: Construindo Pontes e Aproximando Caminhos. *Revista Educar Mais*,

v.3, n. 2, p. 269 -281, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1547/1592>. Acesso em: 17 jan. 2025.

VALIENGO, Amanda; LEANDRO, Sofia; SILVA, Inara Marchi da; NORONHA, Thais Ribeiro de; SILVEIRA, Isabele Franciele; ALVES, Valdineia Aparecida; PESSÔA, Amali Girardi Nunes. O protagonismo infantil e adulto em uma creche. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 12, n. 3, p. 375-385, set.-dez. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/11747/pdf>. Acesso em: 08 jan. 2025.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é ? O que envolve?. *Revista Educação por Escrito- PUCRS*, v.4, n.1, jul. 2013, p. 91-105. Disponível em:
<https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportugues/praticapedagogica.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. *As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?* 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós -Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015. Disponível em:
<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7239>. Acesso em: 12 jul. 2024.

ZANON, Rosane Faganello. *A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da pedagogia histórico-crítica*. 2022.137f. Dissertação (Mestrado acadêmico) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, Campus de Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em:
<https://tede.unioeste.br/handle/tede/6076>. Acesso em: 08 jul. 2024.

Apêndice A

Instrumento de pesquisa para mapeamento: “Pesquisas que contribuem para a discussão sobre as práticas pedagógicas para crianças bem pequenas sob o viés de sua organização- Teses e dissertações publicadas de 2006 a 2024- Base de dados Ibicit Oásis.”

<i>EIXO 1: “A organização de práticas pedagógicas para crianças bem pequenas: essencialidades a serem contempladas.”</i>		
Título: O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil.		
Autor TUSSI, Dorcas	Ano 2011	Tipo de produção Dissertação
Objetivos	Objetivo: Investigar a relação entre espaço e currículo da Educação Infantil. Objetivos específicos: problematizar as concepções de criança, infância(s) e Educação Infantil expressas pelos PNEI (Brasil, 2006), DCNEI (Brasil, 2009) e na realidade institucional; investigar a implementação das DCNEI na prática pedagógica do CEIM; relacionar a organização dos espaços físicos com os preceitos legais das DCNEI (Brasil, 2009)-currículo da Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas estabelecidas pelos profissionais do CEIM “Alegria”.	
Resultados e conclusões	Como resultados, destacamos que as concepções de criança, infância e Educação Infantil estruturam e organizam as práticas pedagógicas, bem como as formas de organização do grupo e da atividade na Educação Infantil. A organização dos espaços da Educação Infantil, de forma intencional, apresenta nexos com o currículo da Educação Infantil e qualificam as práticas pedagógicas.	

Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Santa Maria- RS.	
Título: Os elementos da organização da ação pedagógica na educação infantil: a criança na atividade docente.		
Autor MACHADO, Cristiane Schroeder	Ano 2012	Tipo de produção Dissertação
Objetivos	O objetivo geral foi investigar os elementos da organização da ação pedagógica docente e as concepções de criança a ela subjacentes. Para isso, busquei (a) identificar os elementos que orientam a atividade docente com crianças na organização da ação pedagógica; (b) refletir com os educadores a respeito da organização da ação pedagógica; (c) além de buscar compreender como os educadores percebem a atividade da criança na organização da ação pedagógica.	
Resultados e conclusões	O trabalho possibilitou a reflexão acerca da organização pedagógica e de como as atividades vem sendo organizadas no espaço da pesquisa. A análise evidencia indícios de uma falta de confiança por parte dos docentes no potencial das crianças que frequentam a instituição e levanta possibilidades para a justificativa e/ou compreensão das concepções docentes acerca da atividade na organização da ação pedagógica. Compreendendo as crianças como seres participantes, sujeitos ativos e capazes de se desenvolverem e produzirem cultura, contribui-se para a reflexão e discussão dos professores de Educação Infantil acerca de como elas poderão ser compreendidas como sujeitos ativos no processo de construção da ação pedagógica diária. Além disso, pode-se proporcionar espaços e tempos nos quais as crianças vivenciem plenamente sua(s) infância(s) nos contextos coletivos de educação, ou seja, nas instituições públicas ou privadas de Educação Infantil.	

Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal de Santa Maria UFSM, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Santa Maria- RS.	
Título: A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente.		
Autor	Ano	Tipo de produção
GONÇALVES, Fernanda	2014	Dissertação
Objetivos	Aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 nos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir da produção científica brasileira, cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2008 a 2011.	
Resultados e conclusões	A partir do corpus analisado, emergiram as seguintes categorias de análise: 1) Estudos sobre a especificidade docente; 2) Estudos sobre as práticas pedagógicas; 3) Estudos sobre o desenvolvimento infantil; 4) Estudos sobre a função social da creche e relações com a família. Na categoria estudos sobre a especificidade docente, os dados reafirmam que ser professora de bebês possui especificidades próprias para essa faixa etária, que se caracteriza principalmente pelas ações que envolvem os momentos de alimentação, higiene e sono, entre outros, que constituem as dimensões educativas, logo, a docência é marcada pelas relações, pelo compartilhamento de experiências. No âmbito da categoria estudos sobre as práticas pedagógicas emergem indicativos para a própria prática pedagógica, sobretudo, elementos que assinalam e reafirmam a potencialidade dos bebês, chamando atenção para a importância do esforço dos pesquisadores em buscar compreender e legitimar seus pontos de vistas, considerando as suas múltiplas linguagens: o corpo, o choro, o sorriso, o balbucio, olhares, etc. Já na categoria estudos sobre o desenvolvimento infantil é significativo a grande predominância de pesquisas, ainda que de distintas perspectivas teóricas, que se dedicaram a estudar aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças de zero a três anos, se comparado aos estudos que tenham como foco de	

	preocupação a própria prática pedagógica. Referente aos estudos sobre a função social da creche e relação com as famílias, todas as pesquisas reafirmam a importância das relações estabelecidas entre as famílias e a creche, atribuindo à creche a responsabilidade de revelar para as famílias sua ação fundamentada numa intencionalidade pedagógica. Como resultado da pesquisa pode-se destacar a organização dos tempos e espaços como dos elementos centrais que caracterizam a especificidade docente com essa faixa etária. Por fim, emergiu com grande evidência dentre as dissertações analisadas, perspectivas de pesquisas as quais assumem um posicionamento metodológico que buscam se aproximar dos pontos de vistas das crianças, considerando-as partícipes legítimas da pesquisa.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, Centro de Ciências da Educação- CED. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis- SC.	
Título: A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de educação infantil de Guarapuava-PR: invisibilidades e silenciamentos.		
Autor	Ano	Tipo de produção
NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado Do	2015	Dissertação
Objetivos	Objetivo Geral: reconhecer e problematizar a prática da rotina com bebês nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Guarapuava-PR. Objetivos específicos: compreender as concepções, os discursos e as posições das professoras e gestoras das creches sobre o seu trabalho com os bebês; interpretar as reações dos bebês na rotina e problematizar as relações entre adultos e crianças.	
Resultados e conclusões	As análises revelaram a rotina como uma organização do tempo, do espaço e das ações das crianças e dos adultos nas instituições pesquisadas dada de modo externo e rígido. Mostrou-se elaborada em função da infraestrutura e dos horários de funcionamento dos CMEIs, em especial da cozinha, limpeza e horário de trabalho das profissionais, sendo desconsideradas as especificidades e singularidades dos bebês. O estudo revelou,	

	assim, que a rotina é organizada e operacionalizada pela lógica do mundo adulto e não a partir das necessidades das crianças. O contexto evidenciado indica a importância do redimensionando das práticas prevalentes nas instituições de educação de crianças de 0 a 3 anos, no sentido de considerar os bebês enquanto sujeitos ativos no seu desenvolvimento e conferindo-lhes o respeito que lhes é devido.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Estadual Do Centro-Oeste, UNICENTRO Programa De Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> Em Educação, Guarapuava- PR.	
Título: As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?		
Autor WINTERHALTER, Diolinda Franciele.	Ano 2015	Tipo de produção Dissertação
Objetivos	Compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas a partir do que eles expressam por meio de diferentes linguagens, tendo em vista os apontamentos da política educacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI - enquanto referência para a proposta curricular. Em específico, a pesquisa visou observar modos de interação cotidianos desenvolvidos entre crianças e educadoras, crianças e crianças de zero a três anos, crianças e o ambiente coletivo institucional em uma Escola Municipal de Educação Infantil; analisar práticas educativas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas. A partir disso, buscou-se identificar especificidades para as práticas educativas conforme as necessidades/desejos expressados pelos bebês e crianças pequenas por meio de diferentes linguagens.	
Resultados e conclusões	Como resultado deste estudo apresentaram-se: as especificidades de práticas sociais como alimentação, higiene pessoal e sono produzidas como práticas educativas na	

	indissociabilidade do educar e cuidar bebês e crianças pequenas; as características e as funções docentes de atenção às diferentes linguagens, planejamento, organização dos espaços, mediação das interações e brincadeiras como especificidade do trabalho das/os professoras/es de bebês e crianças pequenas; e a especificidade dos espaços e ambientes para bebês e crianças pequenas na Educação Infantil como oportunidade de intervenções diretas com as crianças, a organização de diferentes espaços e exploração de diferentes objetos para interações e brincadeiras.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Santa Maria- RS.	
Título: Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês.		
Autor	Ano	Tipo de produção
ARRUDA , Jeniffer De	2016	Dissertação
Objetivos	Objetivo: Identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático. Em específico, destacam-se os seguintes objetivos: analisar o que os professores de bebês entendem sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil; apresentar características do desenvolvimento dos bebês conforme a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nos estudos de Zaporozhets.	
Resultados e conclusões	Os estudos efetivados confirmam a existência de especificidades no trabalho com crianças pequenas e pequenininhas, partindo do pressuposto de que cada criança se torna humana por meio de aprendizagens motivadoras de seu pleno desenvolvimento e que esse processo é mediado por ações pedagógicas intencionalmente organizadas e planejadas, em um processo indissociável de cuidado e educação. Entre os	

	resultados alcançados, destaca-se a emergência de se pensar em cursos de formação docente que sejam capazes de articular teoria e prática e que se voltem para o envolvimento do professor em sua atividade: o ensino; reafirma-se, igualmente, o papel precípua da escola e da atuação intencional do professor; enfatiza-se, também, a potencialidade da criança como sujeito ativo como um dos fundamentos de um trabalho pedagógico humanizador na infância, de maneira a considerá-la e tratá-la como pessoa com direitos fundamentais, dentre os quais o direito a uma educação motivadora de seu desenvolvimento pleno.		
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília- UNESP- Programa De Pós-Graduação Em Educação.		
Título: Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche.			
Autor		Ano	Tipo de produção
RODRIGUES, Sílvia Adriana		2016	Tese
Objetivos		Objetivos centrais: apreender como a instituição creche vem desempenhando seu papel de ser espaço de promoção do desenvolvimento humano, buscando entender como os profissionais compreendem o seu papel social e o da creche, adotando como princípio que esta se configura como uma forma privilegiada de perceber, não a totalidade do fenômeno creche, tendo em vista sua amplitude, mas, um dos pontos nodais de sua dinâmica de funcionamento, partindo da percepção pessoal de que cabe aos profissionais “dar o tom” ou “manter o rumo” do trabalho cotidiano das instituições coletivas de educação. Objetivos específicos: compreender como os profissionais da educação infantil percebem o ambiente da creche, como vêem e valoram este espaço e sua função social; esquadrihar as formas de entendimento dos profissionais da creche (em formação e em	

	diferentes momentos da atuação) sobre formação, saberes e ações necessários à prática educativa com crianças pequenas; discutir as interferências (positivas e negativas) dos entendimentos e crenças (e, conseqüentemente das ações) dos profissionais no processo de formação humana e aprendizagens das crianças.
Resultados e conclusões	A análise dos dados, realizada usando como método básico a análise do discurso da vertente bakhtiniana e sua proposta de leitura responsiva ativa, permitiu ratificar o entendimento de que a creche se apresenta como espaço polissêmico e polifônico; são múltiplas as representações, percepções, concepções, crenças, valores, ideias, reflexões, discursos, e conseqüentemente práticas, que compõem o que se tem materializado como instituição educativa da primeiríssima infância que, em grande medida, carece de rupturas e transformações em diferentes aspectos, tais como relações interpessoais (entre adultos e crianças) mais qualificadas; organização pedagógica cotidiana calcada em interações lúdicas e nos interesses infantis; articulação efetiva das práticas de cuidar e educar de forma indissociada, no valor dado a formação em cursos específicos, mas também dos saberes construídos cotidianamente, entre outros. Foi possível ainda entender que a docência neste nível de ensino (mas não só nele) se edifica num emaranhado de possibilidades mescladas que se dão ao longo de sua trajetória (pessoal e profissional) e que ocorrem por muitas vias. Há muitos resquícios de interpretações pautadas em antigas (mas, muito presentes) concepções de criança, de infância e de creche, do papel do professor que precisam ser superados, dando lugar à compreensão de educação para as crianças bem pequenas em espaços coletivos com funções sociais e educacionais específicas, e principalmente, como um direito das crianças que precisa ser respeitado e mais eficazmente fomentado; um desafio que se apresenta aos cursos de formação, mas também para todos os segmentos envolvidos com as causas da educação da primeiríssima infância.
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciência e Tecnologia- UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente- SP.

Título: Práticas pedagógicas na educação infantil: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos.		
Autor FONTES, Naiane Libório	Ano 2017	Tipo de produção Dissertação
Objetivos	Compreender as concepções e a organização de práticas pedagógicas sobre o brincar a partir de narrativas produzidas por educadoras de crianças de zero a três anos. Especificamente, pretendeu-se analisar as concepções sobre o brincar de educadoras nas práticas cotidianas da creche e caracterizar as práticas do brincar presentes em suas ações.	
Resultados e conclusões	Os resultados indicaram que o brincar está presente na rotina das turmas pesquisadas, ou seja, existe um tempo dedicado a ele, mas faltam investimentos das educadoras quanto às formas em que ele acontece e dos materiais disponíveis para isso. As narrativas das educadoras evidenciaram uma concepção da brincadeira predominantemente como espaço destinado à aprendizagem de conteúdos específicos, desconsiderando aspectos do brincar relacionados à infância e as motivações da criança.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal de Sergipe UFS, Programa De Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão- SE.	
Título: Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios.		
Autor COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino da	Ano 2017	Tipo de produção Tese
Objetivos	Investigamos a concepção das professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Centros de Educação Infantil (CEIs), atentando-nos sobre os elementos	

	constituintes do trabalho docente com as crianças de zero a três anos de idade.	
Resultados e conclusões	Pela análise dos dados balizados pelo processo de abstração teórica, sob uma base epistemológica materialista histórico dialética, constituímos dimensões sob as quais o trabalho docente se realiza. Tais dimensões não aparecem como partes estanques e separadas, mas se relacionam, integram-se e se misturam formando uma totalidade, na qual o trabalho docente se materializa. Dessa forma, em nossa análise concluímos que o trabalho docente com as crianças de zero a três anos de idade requer a ação intencional das profissionais em múltiplas dimensões, dentre as quais deve estar presente a indissociabilidade do cuidar e educar; o estabelecimento da rotina; o planejamento diário; a organização dos espaços e das atividades; a avaliação do próprio trabalho das professoras; e as interações e mediações propiciadas. Isso, pois, os dados evidenciaram que existem várias dimensões as quais precisam estar articuladas na intencionalidade das professoras. A pesquisa nos mostrou também que essas dimensões constituintes do trabalho docente com as crianças de zero a três anos de idade, vão para além do binômio cuidar-educar e que essa categoria é insuficiente para designar a totalidade que deve representar a docência com as crianças de zero a três anos de idade.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal de Goiás- Faculdade de Educação FE, UFG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia-GO.	
Título: Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil.		
Autor	Ano	Tipo de produção
BISTAFFA, Vanilda Divina Almério	2022	Dissertação

Objetivos	Descrever e comparar as percepções de professores de educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACDs), que atuam em creches no município de Barretos/SP, sobre as funções de educar e cuidar de crianças bem pequenas, de dezoito meses a três anos de idade.	
Resultados e conclusões	Os relatos de docentes e ACDs são compatíveis com a legislação que norteia o desenvolvimento das atividades, no âmbito de Educação Infantil brasileira. Contudo, é fundamental observar que os participantes não mencionaram a relevância de alguns aspectos fundamentais previstos na legislação, como a importância de estabelecer brincadeiras com intencionalidade pedagógica, do planejamento diário na organização do espaço, do tempo, dos materiais e da rotina. Esses resultados levam a crer que possivelmente, seja necessário atribuir maior ênfase a temas como esses, nos cursos de formação de educadores atualmente.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Estadual Paulista- Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas UNESP, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, São José do Rio Preto-SP.	
Título: Educação Infantil em tempo integral: Organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Marília – SP.		
Autor	Ano	Tipo de produção
SILVA, Jaqueline Lima Fidalgo e	2022	Dissertação
Objetivos	Objetivo geral investigar a organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de educação infantil em tempo integral da cidade de Marília-SP. Os objetivos específicos foram: sistematizar aspectos político-legais da educação infantil brasileira, com ênfase nas	

	concepções e diretrizes para a oferta da educação integral em tempo integral; analisar os projetos político-pedagógicos das escolas municipais de educação infantil que oferecem tempo integral, sistematizando concepções, intencionalidades e diretrizes às práticas pedagógicas; e analisar a rotina das escolas municipais de educação infantil que oferecem tempo integral, categorizando atividades e espaços das práticas pedagógicas.	
Resultados e conclusões	Ao final da pesquisa, pode-se concluir que os tempos vividos pelas crianças no interior das escolas de educação infantil são predeterminados pelos espaços que elas devem utilizar ao longo da jornada e que existe pouca variação entre a organização do tempo no período da manhã e no período da tarde, indicando uma possível repetição de rotinas nos dois períodos além de pouca personalização do tempo de acordo com as necessidades individuais das crianças, contrapondo-se à concepção de criança ativa e protagonista dos documentos norteadores da educação infantil no Brasil.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Estadual Paulista- Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília-SP.	
Título: Compreensões De Professoras Sobre Os Campos De Experiências Presentes No Currículo Da Educação Infantil.		
Autor	Ano	Tipo de produção
SILVA, Kellyana Ferreira da	2022	Dissertação
Objetivos	Objetivo geral: analisar a compreensão das professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil. Objetivos específicos: a) investigar a concepção das professoras sobre o currículo na Educação Infantil; b) averiguar a	

	compreensão das professoras sobre os campos de experiências; e c) conhecer as perspectivas de trabalho das professoras com os campos de experiências.	
Resultados e conclusões	Os dados produzidos apontam que as análises das significações nos indicam que a organização curricular pelos campos de experiências exige das professoras a articulação ampla do que seja criança, infância, currículo, BNCCEI, experiência e os próprios campos; e das instâncias educacionais que estão à frente destas profissionais, a necessidade de reflexão sobre a operacionalização dos campos, sobretudo nos planejamentos, e de meios que possam contribuir para a efetivação e a ampliação do que seja a construção dos saberes pelos campos de experiências na Educação Infantil. Estes ainda indicam que o trabalho docente pelos campos requer uma nova pedagogia que não aprisione ou fragmente a criança e que não limite a autoria docente. Para tanto, é fundamental uma pedagogia que respeite as várias maneiras como as crianças são e estão no mundo; que os interesses, experiências e reflexões delas sejam consideradas no processo de construção de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma lacuna a ser preenchida, cuja solução depende de um conjunto de fatores que assegurem efetivamente a criança no centro do processo educativo.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campina Grande-PB.	
Título: Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil.		
Autor	Ano	Tipo de produção
COSTA, Sthefany Beatriz	2023	Dissertação

Objetivos	Identificar as compreensões dos especialistas e professores sobre a decoração do espaço escolar com a finalidade de propor práticas que favoreçam o vínculo da criança com a instituição e que considerem as suas escolhas, as suas identidades, as suas marcas e a ampliação dos seus saberes.	
Resultados e conclusões	Como resultado, concluímos que, a partir da decoração, é possível favorecer experiências relacionadas à criação, à imaginação, ao contato com a natureza e a cultura, além de promover práticas que sejam inclusivas e respeitem a diversidade. Para tanto, consideramos que os espaços das instituições de Educação Infantil merecem planejamento para que sejam acolhedores, fomentem as vivências estéticas, a autoria das crianças e o sentimento de pertença.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Estadual Paulista- Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente-SP.	
<i>EIXO 2: “Subsídios que contribuem para a organização da prática pedagógica para crianças bem pequenas: o PPP, a formação continuada, registros e demais recursos pedagógicos.”</i> Título: Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar.		
Autor	Ano	Tipo de produção
ARALDI, Marizete	2007	Dissertação
Objetivos	Analisar a organização espacial daquela Instituição de Educação Infantil, tendo em vista que o ambiente físico é elemento fomentador de muitas interações; Registrar a interação entre pares como fator importante para o desenvolvimento infantil na faixa etária de 0-3 anos e o papel mediador do educador em	

	facilitá-las ou promovê-las; Construir uma proposta de intervenção para as crianças da referida faixa etária.
Resultados e conclusões	As educadoras se preocupam em transmitir afeto e carinho às crianças, num ambiente acolhedor. Interações foram registradas em muitos locais, especialmente em alguns cantos privilegiados que circunscreviam as relações criança-criança. Aí se manifestavam díades, tríades, políades, em grupos mistos ou não; algumas vezes, com a presença das educadoras. Devido à falta de planejamento da rotina, as atividades se restringem a um passeio diário no parque/pátio e brincadeiras livres pela sala ou outros ambientes. As salas de atividades não possuem mobiliário apropriado, consoante às especificidades da faixa etária analisada. Apesar da precariedade de recursos existentes na instituição há materiais que podem ser utilizados pelas educadoras, nas atividades pedagógicas, mas tais atividades raramente são orientadas; as rotinas são habituais, sem a preocupação de trabalhar, por meio delas, momentos pedagógicos importantes à educação. Tanto através da Observação direta quanto das entrevistas constatou-se que as educadoras interagem positivamente com a criança, mas não há um planejamento das atividades visando seu pleno desenvolvimento. A Proposta Pedagógica formulada em 2004, não é utilizada como fonte de apoio à prática cotidiana; não realizam planejamento e sistema de registro e não têm a adesão das atuais educadoras. Face aos dados obtidos, levantou-se a necessidade de se propor um programa de apoio pedagógico, com sugestões aos educadores quanto à utilização do espaço e de atividades, mediante práticas organizativas que estimulem o brincar, cuidar e educar e melhor atender às crianças da faixa etária estudada.
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós Graduação em Educação, Londrina-PR.
Título: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores.	

Autor	Ano	Tipo de produção
SANTANA, Marttem Costa de	2013	Dissertação
Objetivos	Objetivo central: investigar o potencial da reflexividade dos/nos registros escritos sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil. Objetivos específicos: 1) caracterizar a prática pedagógica das professoras da educação infantil à luz de seus registros escritos; 2) identificar os tipos de registros escritos das professoras de educação infantil; e 3) identificar se os registros escritos das professoras de educação infantil constituem ferramentas de reflexão sobre a prática pedagógica.	
Resultados e conclusões	A concretização do estudo tem o mérito de potencializar ao docente a consciência de si, através da reflexividade sobre o agir e sobre o ser professor, favorecendo a autoformação. A escrita produzida pelos professores ocorre de forma diversificada: no planejamento, por meio de relatórios individuais e coletivos, em caderno de registros, em bilhetes, em cartazes, dentre outros. A pesquisa revelou a gradativa adesão de professoras de educação infantil ao processo de registrar por escrito a prática pedagógica nesta modalidade, a sua professoralidade, propiciando o desenvolvimento da reflexividade, tendo a narratividade como ferramenta produtiva e interveniente na reelaboração dos modos de pensar, de sentir, de criar e de agir no tempo e no espaço da educação infantil.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós- Graduação em Educação, Teresina-PI.	
Título: Formação em contexto na educação infantil: uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza		
Autor	Ano	Tipo de produção
LIMA, Antonia Emanuela Oliveira de	2013	Tese

Objetivos	Analisou a contribuição de uma formação em contexto, desenvolvida com base em um processo de avaliação para a melhoria da qualidade de uma instituição de Educação Infantil.	
Resultados e conclusões	A análise desses resultados demonstra que, embora a creche ainda permaneça em um nível mínimo de qualidade, é possível detectar quantitativamente algumas contribuições do processo de formação. Considerando o aspecto qualitativo, que constituiu o foco desta pesquisa, destacamos a crescente participação da equipe pedagógica no processo de reflexão sobre suas práticas; a apropriação por parte das professoras e coordenadora de conhecimentos, manifestada por meio de seus comentários e indagações e a introdução de modificações na rotina da creche ao longo do período dos encontros, como a reorganização do espaço físico, a colocação de materiais à disposição das crianças e a reestruturação da forma de planejamento. Suas opiniões, expressas oralmente e por escrito revelaram um elevado grau de satisfação com o processo de formação em contexto e ressaltaram a certeza de que o trabalho colaborativo pode ser eficaz para gerar mudanças significativas que contribuam para promover a qualidade em instituições de Educação Infantil.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal do Ceará- Fortaleza, Programa de Pós Graduação em Educação brasileira.	
Título: Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano.		
Autor	Ano	Tipo de produção
GODOI, Lidia	2015	Dissertação
Objetivos	A investigação se comprometeu essencialmente com três questões, a saber: Como se constitui a organização das práticas educativas partilhadas por duas duplas de professoras que se revezam nos períodos da manhã e da tarde em um mesmo	

	agrupamento de crianças? Há espaço para comunicação entre elas? Em que medida as práticas propostas compõem uma rotina flexível e orientada por um planejamento comum, de forma a propiciar às crianças experiências de aprendizagem expressivas pautadas na continuidade e na interação?	
Resultados e conclusões	O presente estudo trouxe algumas importantes evidências a respeito do processo formativo no âmbito do CEI, especialmente, no tocante às circunstâncias estruturais e organizativas. Os tempos e espaços restritos de comunicação e de reflexão sobre as questões da prática revelaram-se determinantes da fragmentação dos planejamentos das professoras acompanhadas. Os planejamentos pouco articulados resultam em experiências que, além de descontínuas, interagem escassamente com as situações cotidianas, o que termina por aproximá-las de um currículo pautado na lógica das disciplinas. O estudo destaca a necessidade de se ampliar as pesquisas sobre a rede municipal de educação, de forma a subsidiar as políticas públicas para educação infantil e a formação contínua realizada no contexto das instituições. Por fim, defende-se a importância de se garantir legalmente condições institucionais para que a reflexão coletiva em busca do aprimoramento das práticas com as crianças sejam efetivadas no contexto dos CEIs.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade de São Paulo, USP, Programa de Pós Graduação em Educação, São Paulo.	
Título: Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas.		
Autor	Ano	Tipo de produção
COCITO, Renata Pavesi	2017	Dissertação
Objetivos	Objetivo geral:compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas podem ser organizados e estruturados de maneira que possam constituir-se em lugar e um elemento	

	curricular, alinhado a uma perspectiva crítica de educação e à autonomia da criança. Objetivos específicos: Definir os conceitos de espaço, ambiente e lugar considerando a indissociabilidade entre os mesmos e o potencial transformador da organização do espaço para a qualidade da educação de crianças; discutir como a organização do espaço para bebês e crianças pequenas é abordada nos documentos oficiais brasileiros e em pesquisas brasileiras; refletir sobre o papel do professor de Educação Infantil diante da organização do espaço e da constituição do lugar; propor ações em que a organização do espaço atue como promotora da qualificação dos espaços para crianças e potencialmente constituidora de identificação do espaço como lugar.
Resultados e conclusões	Com relação ao professor de Educação Infantil evidenciamos características de cunho objetivo, subjetivo e formativo, que tem por finalidade oferecer subsídios para a edificação da prática pedagógica relacionada a organização do espaço. Foram tecidos caminhos para o planejamento e estruturação do trabalho docente com enfoque na apropriação do espaço como lugar. Este direcionamento da ação docente perpassa, obrigatoriamente, pela reflexão: voltar-se para si, para seu entorno e para sua prática. Destacamos que o processo “do espaço ao lugar” é possível de ser vivenciado nas instituições, no entanto é necessário reflexão, ação, envolvimento, oportunidades, formação, decisão, compreensão e aproximação da equipe pedagógica com os conceitos de espaço, ambiente e lugar. Evidenciamos que o lugar é onde queremos que nossas crianças estejam: elas estão no espaço e se relacionam no ambiente, mas desejamos que vivenciem e interiorizem o espaço da instituição como lugar. A pesquisa procura incidir nesta trajetória e fazer com que os caminhos para a constituição do lugar sejam percorridos nas instituições.
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciência e Tecnologia- UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente- SP.

Título: Formação continuada no cotidiano escolar: fatos e fotos que revelam um percurso formativo.		
Autor PINTO, Adriana Santos	Ano 2017	Tipo de produção Dissertação
Objetivos	Investigou uma Formação Continuada de profissionais de creche realizada no ano de 2016, e seus desafios em proporcionar aos profissionais de educação a sensibilização do olhar para a creche como espaço da infância e reflexão sobre a prática pedagógica.	
Resultados e conclusões	Os resultados apontam que podemos seguir na contra mão do modelo de formação continuada cartesiana, onde se separa corpo e mente. As narrativas que emergiram das entrevistas e as escolhas de imagens significativas da formação expressam que as vivências e experiências com elementos da natureza, a utilização de outros espaços e o sentido estético da organização do ambiente, provocam reverberações e mudanças na prática dos atores envolvidos, revelando possibilidade de outro modelo de formação continuada no cotidiano da creche.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal De São Carlos, Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Programa De Pós-Graduação em Educação, Campus Sorocaba-SP.	
Título: Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem.		
Autor ROCHA, Gabriele De Andrade	Ano 2018	Tipo de produção Dissertação
Objetivos	Refletir sobre as relações entre a organização e a utilização dos espaços e tempos na Educação Infantil, por meio de formação continuada docente.	

Resultados e conclusões	As discussões entre as docentes e gestoras possibilitaram compreender que a organização dos espaços e tempos precisa ganhar mais abertura nas conversas das formações continuadas para que aos poucos, possa ser costurada à prática docente. O produto configurou-se de duas formas: a primeira como encontros formativos com docentes e gestoras e a segunda a partir da construção de um livro produzido com retalhos de tecido e costurado ao final dos dois encontros contendo os registros das discussões ocorridas durante as formações. O resultado é considerado extremamente significativo, pois possibilitou realizar provocações relacionadas à organização dos espaços e tempos na Educação Infantil.		
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Santa Maria- RS.		
Título: As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo.			
Autor	Ano	Tipo de produção	
SCHMEING, Leila Bitencourt	2019	Dissertação	
Objetivos	Evidenciar as especificidades da prática docente na Educação Infantil de 0 a 3 anos.		
Resultados e conclusões	Os resultados obtidos demonstraram que, embora em sua formação inicial as especificidades da docência para e com bebês e crianças pequenas não tenham sido contempladas, as professoras apresentam concepções claras e articuladas aos conhecimentos veiculados nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os depoimentos revelaram que esta é uma docência marcada por gestos e atitudes de afetividade, observação sensível e escuta ativa. Entre as especificidades evidenciadas também estão os registros de documentação pedagógica reflexivos, bem como a		

	promoção de interações e brincadeiras, através de experiências variadas e de possibilidades para exploração de diferentes linguagens em diferentes espaços. Nesta perspectiva, a intencionalidade docente é essencial para a organização dos ambientes de forma acolhedora e desafiadora das potencialidades dos bebês e crianças pequenas. Os depoimentos das professoras revelaram desafios presentes nesta prática profissional que, além de caracterizarem especificidades da docência na Educação Infantil de 0 a 3 anos, também nos permitem identificar necessidades formativas. Dentre as necessidades identificadas, está o desenvolvimento de formas para estabelecimento de uma relação de parceria efetiva com as famílias e a superação do clima negativo por vezes identificado nas relações e cultura organizacional do CEI. Outras necessidades formativas referem-se à superação de desgastes físicos e emocionais, reflexão em torno de formas flexíveis para a organização das rotinas e tempo maior para a construção dos registros de documentação pedagógica. Aspectos relacionados à carreira, tais como melhores condições de trabalho e valorização profissional também foram evidenciados.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC, Programa de Pós Graduação em Educação: Formação de Formadores, São Paulo.	
Título: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
Autor CARVALHO, Maria Jaqueline de Paes de	Ano 2019	Tipo de produção Tese
Objetivos	Objetivou compreender como professoras constroem a prática docente-discente, recepcionando e ressignificando o currículo prescrito para a EI. Especificamente, propôs-se a repertoriar as iniciativas das professoras na reflexão-seleção-organização do trabalho pedagógico; identificar os procedimentos que professoras	

	construíram para trabalhar com o currículo prescrito; analisar, no currículo da EI, as relações docente-discente.	
Resultados e conclusões	A pesquisa revelou aproximações entre as práticas pedagógica e curricular observadas e as concepções, princípios e políticas para a educação infantil instituídos no âmbito nacional e local. Desvelou ainda um processo de ressignificação do currículo proposto pelas professoras na atividade de planejamento e organização da rotina. A prática de planejar e vivenciar o currículo pautou-se em princípios e concepções constantes nos documentos nacionais e local. No que diz respeito à prática curricular em EI, observou-se que ela ocorreu em espaços diversos, em tempos diferenciados e organizou-se em temáticas relevantes à faixa etária de 0-5 anos. As iniciativas e os procedimentos das professoras participantes da pesquisa contribuíram para uma vivência de currículo em que a amorosidade e a indissociabilidade do educar–cuidar ganharam centralidade na relação docente-discente. Eram sugestivas de que as bases, no plano do currículo vivido, apoiavam-se em uma concepção de criança como sujeito histórico/social e cultural. Do mesmo modo, as interações, as brincadeiras e os cuidados pessoais de caráter pedagógico informavam elementos de justiça curricular. A prática docente evidenciou traços de um/uma profissional reflexivo, que ressignificou suas práticas, fez viva a prática pedagógica institucional, engajada no trabalho coletivo, cujas funções se complementavam, com vistas a uma educação de qualidade social.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Recife-PE.	
Título: Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche.		
Autor	Ano	Tipo de produção
LIZARDO, Lilian De Assis Monteiro	2020	Tese

Objetivos	Construir, junto ao grupo docente de uma creche, um processo formativo em contexto voltado para a valorização de práticas de aprendizagem de bebês e crianças pequenas. Criando, junto aos professores, uma sequência de atividades em diferentes áreas do currículo de educação infantil que proporcione diferentes experiências.
Resultados e conclusões	Nos resultados notamos que os saberes dos professores de educação infantil advêm da prática profissional e do diálogo com professoras mais experientes, todavia as professoras tiveram a consciência da relação teórica e prática, pois foi contextualizado os teóricos com a sua prática docente, e isso fica mais claro em uma formação dentro do seu contexto. Outro ponto, é que há um sentimento de medo ao propor atividades para bebês e crianças, desde uma reação alérgica a aspectos voltados para a segurança física, delineando um caráter positivo e negativo, pois pode inibir a inovação no planejamento do professor. Nos três módulos conseguimos implantar o conceito de reflexão-ação-reflexão na formação de professores, a fim de, no contexto em que trabalham, visualizem, diagnostiquem e solucionem problemas cotidianos diante de uma reflexão crítica sobre suas ações, sua intencionalidade docente e sua responsabilidade diante do desenvolvimento e aprendizagem de diferentes sujeitos da comunidade educacional, inclusive as famílias e, que isso ocorreu num processo de interação e colaboração. Dessa forma, pode-se concluir, que é possível propor uma experiência formativa dentro dos contextos reais de educação, e que um percurso de formação docente pode incidir num percurso de aprendizagem do bebê e da criança pequena de forma a estabelecer relação teórica e prática. Há especificidades no campo profissional do professor de creche que deve ser contemplada na sua formação continuada. O professor somente utiliza alguma metodologia em sua sala, se lhe fizer sentido num processo de inovação e coleta de resultados. Há falta de um padrão de qualidade em nível local e nacional, por isso algumas pesquisas relatam negativamente o espaço da creche, em prol do desenvolvimento do bebê e da criança, fato que não vimos nessa pesquisa pois a creche possui um compromisso com a aprendizagem de seu público.

Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC, Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, São Paulo.	
Título: A concepção das professoras da Educação Infantil acerca da formação e atuação docente.		
Autor	Ano	Tipo de produção
MOURA, Gislaine Franco de	2020	Dissertação
Objetivos	Objetivo geral: conhecer, registrar e analisar as concepções e as práticas das professoras sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da formação inicial e continuada.	
Resultados e conclusões	Os resultados parciais da pesquisa evidenciam que, embora a legislação garanta o direito à educação desde o nascimento, esta conquista não se efetiva para todas as crianças, seja em função da fragilidade na formação docente, condições adversas de trabalho ou em função da dicotomia entre os processos formativos e a atuação com as crianças. Por outro lado, os resultados indicam que a articulação entre a formação e a atuação profissional é um dos caminhos para a concretização de práticas que respeitem a individualidade da criança, suas manifestações e suas diferentes linguagens, direito historicamente conquistado, que possibilita a democratização da Educação Infantil, sobretudo em relação ao acesso e permanência nas instituições.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Estadual de Londrina –UEL, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina-PR.	
Título: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS DE IDADE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA		

Autor ZANON, Rosane Faganello	Ano 2022	Tipo de produção Dissertação
Objetivos	Geral: propor elementos metodológicos para o planejamento pedagógico e intencional, com as crianças de dois e três anos, que tenham como fundamentos a Pedagogia Histórico-Crítica. Objetivos específicos: a) descrever os principais elementos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para fundamentar o trabalho pedagógico intencional; b) sistematizar os principais elementos para a organização do planejamento pedagógico para crianças de dois e três anos a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; c) elaborar proposições didáticas para subsidiar a ação docente no ensino de crianças de dois e três anos fundamentados pela Pedagogia Histórico-Crítica.	
Resultados e conclusões	O primeiro capítulo destinou-se a esclarecer os fundamentos teóricos e metodológicos para o trabalho pedagógico com crianças de dois e três anos, destacando a essencialidade em superar um ensino naturalizante, promovendo a apropriação dos conceitos científicos por meio do ensino intencional, com destaque para a promoção das funções psíquicas superiores percepção e linguagem. O segundo capítulo expôs os principais elementos que precisam ser considerados pelos professores para o planejamento pedagógico articulando entre a tríade conteúdo, forma e destinatário. O terceiro e último capítulo explicitou a sistematização de proposições didáticas contemplando as disciplinas curriculares de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Educação Física e Matemática, demonstrando a possibilidade e articulação no trabalho pedagógico com os principais elementos do planejamento.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE-Centro de Educação e Letras –Programa de Pós-Graduação Em Ensino –Campus de Foz do Iguaçu-PR.	

Título: Ação e reflexão na estruturação de ambientes para crianças de três anos após retorno presencial devido à pandemia da Covid-19.		
Autor	Ano	Tipo de produção
OLIVEIRA, Maria Cristina Ferreira Alves	2023	Dissertação
Objetivos	Compreender como a creche vem organizando os espaços e ambientes em momentos pós-Covid-19 para as crianças de três anos.	
Resultados e conclusões	Olhando pelos olhos das crianças, construímos caminhos com o intuito de despertar no leitor o interesse pela importância da temática da organização dos espaços na Educação infantil. A pesquisa apresenta, nessa trajetória, os caminhos vivenciados pelas instituições educacionais com o advento da Pandemia da Covid 19, buscando também apresentar alternativas, mesmo que pequenas, para repensar a organização. Após tempos dedicados aos estudos, análise e discussão sobre o tema, refletimos que a pesquisa demonstra que a temática da organização dos espaços para crianças pequenas deve ser ampliada por mais investigações que nos ajudem a pensar na garantia dos direitos à aprendizagem das crianças. O trabalho interdisciplinar com as disciplinas de design e arquitetura faz parte dos resultados encontrados. O Recurso Educativo, em formato de Portfólio Digital, compõe a dissertação.	
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Belo Horizonte- MG.	
Título: Projeto Político-Pedagógico de uma Creche: Contexto para relações humanizadoras.		
Autor	Ano	Tipo de produção
PEREIRA, Marcelo Campos	2024	Tese

Objetivos	Objetivo geral: compreender e analisar fundamentos científicos produzidos na área bem como os princípios teóricos apresentados no PPP de uma creche no que diz respeito à forma como é planejada a sua organização, no que tange aos seus tempos, espaços, materiais e situações.
Resultados e conclusões	Os resultados apontam para o valor da formação teórica de professores e educadores orientada por um PPP baseado em conhecimentos científicos norteadores da atuação pedagógica, processo capaz de promover a composição de uma cultura escolar permeada por relações humanizadoras, nas quais a criança seja capaz de se relacionar com outras pessoas e com a cultura. Desses estudos, derivaram as seguintes implicações: a necessária unidade do T.R.E.M. (tempos, relações, espaços e materiais) como elemento central do currículo; a concretização de relações humanas visando o desenvolvimento das atividades dominantes; a criação de necessidades humanizadoras nos bebês, provocando neles aprendizagens cada vez mais sofisticadas e a essencialidade da participação ativa de toda a comunidade escolar na elaboração e apropriação do PPP. Os estudos realizados evidenciaram a tese de que o Projeto Político-Pedagógico fundamentado cientificamente e apropriado por todos os Professores e Educadores pode orientar a proposição de uma organização escolar que, em sua riqueza e complexidade, efetivamente provoque diferentes relações sociais humanizadoras entre os bebês e crianças pequeninas e deles com os adultos.
Instituição de ensino superior e Programa de Pós Graduação	Universidade Estadual Paulista- Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília-SP.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas informações retornadas do repositório da base IBICIT OÁSIS.