

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JENIFFER DE ARRUDA

**ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA INFÂNCIA:
O FOCO NO TRABALHO COM BEBÊS**

**MARÍLIA
2016**

JENIFFER DE ARRUDA

**ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA INFÂNCIA:
O FOCO NO TRABALHO COM BEBÊS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Teoria e práticas pedagógicas.

Orientadora: Dra. Elieuzza Aparecida de Lima.

**MARÍLIA
2016**

Arruda, Jeniffer de.

A779e Especificidades da docência na infância: o foco no
trabalho com bebês / Jeniffer de Arruda. – Marília, 2016.
138 f. ; 30 cm.

Orientador: Elieuzza Aparecida de Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 131-138

1. Educação de crianças. 2. Educação pré-escolar. 3.
Professores. 4. Criança. I. Título.

CDD 372.21

JENIFFER DE ARRUDA

**ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA INFÂNCIA:
O FOCO NO TRABALHO COM BEBÊS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
– Unesp, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Teoria e práticas pedagógicas.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Dra. Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Dra. Célia Maria Guimarães
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente

Dra. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Unidade de Paranaíba

Marília, 03 de fevereiro de 2016

Dedico este trabalho à minha família e também a todas as crianças, pelas quais lutarei sempre, com todas as minhas forças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, pela vida.

À minha orientadora, Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima, por ter confiado em mim, mais uma vez, me dando esta oportunidade única. Pelos momentos de aprendizagem, pela compreensão e pela amizade.

À minha família. Ao meu pai, pelas incontáveis vezes que me acompanhou nessa caminhada; à minha mãe, pela parceria, ajuda e conversas de incentivo; à minha irmã, pela amizade e companheirismo de sempre.

Ao meu noivo, pela amizade e paciência.

Aos meus familiares... Avós, tios e primos. Especialmente à vó Maria e ao tio Nilson, que sempre estão presentes nos momentos importantes da minha vida.

Ao meu afilhado Léo, por me inspirar a ser uma pessoa melhor.

À Lorenza (e sua turma de 2012), uma das primeiras crianças a me mostrar a beleza de ser professora de Educação Infantil.

À Izabella Marroni, por me acolher em sua casa durante a pesquisa de campo.

Às amigas que fiz durante esse percurso e que levarei para a vida. Em especial ao Cleber, à Thaís, à Renata e à Adriane por me ajudarem sempre que precisei. À Mariana, por estar sempre presente; à Yaeko, por me ensinar tantas coisas, mesmo sem se dar conta; e à Erika pelas conversas e pela companhia.

À minha parceira e amiga Juliana Akuri, pelas muitas conversas de apoio, pelos momentos intensos que compartilhamos e por me acolher tão bem juntamente com seu marido Ricardo e seu filho João Felipe.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa GP-Forme. Em especial à professora Rosane, pelas oportunidades e pela amizade desde a graduação.

A todos da Escola Primeiros Passos, que sempre estão ao meu lado, torcendo por mim. Em especial às crianças desta escola, que me movem nessa difícil caminhada que é a educação e me incentivam a querer buscar cada vez mais conhecimento.

A todos os meus amigos. Em especial à tia Marilza e à Dani.

Às professoras da banca, Dr^a. Maria Silvia Rosa Santana e Dr^a. Célia Maria Guimarães, pela leitura atenta e carinhosa, e pelas valiosas contribuições. E também às professoras Dr^a. Rosane Michelli de Castro e Dr^a. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin por aceitarem fazer parte da suplência da banca.

Às diretoras das escolas, que permitiram a realização da pesquisa de campo.

Às professoras e crianças participantes da pesquisa.

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
de maravilhar e 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
separam-lhe 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 maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o 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.

Loris Malaguzzi

RESUMO

Este trabalho é baseado em ações de investigação de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília, SP. O estudo intitula-se “Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês”. Trata-se de pesquisa com ações bibliográficas que envolveram buscas em fontes de informações digitais (Acervus, Athena, Dedalus e Scielo) com base nas quais foi produzido um instrumento de pesquisa que abarca a sistematização das referências localizadas. O estudo também contou com ações de campo baseadas em entrevistas semiestruturadas e observação da prática de quatro professoras de bebês (crianças de até três anos de idade) em quatro escolas públicas da cidade de Marília (SP). Este estudo partiu da seguinte problemática: Para os profissionais investigados, o trabalho educativo realizado com os bebês tem especificidades? Ao lado dela, outras questões emergem: Quais as percepções de professores de bebês sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil? Quais seriam essas especificidades? Com base nestas indagações foram propostos os seguintes objetivos: 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. A realização da pesquisa ampara-se nos ideários da Teoria Histórico-Cultural, valendo-se das contribuições de autores estudiosos dessa teoria e de autores brasileiros contemporâneos que colaboram com o tema de investigação. 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.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Especificidades da Docência na Infância. Bebês. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This work is based on master's research activities linked to Postgraduate Program in Education of the University of Philosophy and Sciences, Unesp, Campus of Marília, SP. The study entitled "Specificities of teaching in childhood: focus in working with babies." It's a research with bibliographic actions involving searches of digital information sources (Acervus, Athena, Dedalus and Scielo) from which was produced a survey instrument that includes the systematization of localized references. The study also included field work from semi-structured interviews and observation of practice of four teachers babies (children under three years old) in four public schools in the city of Marília (SP). This study is based in the following issue: For the investigated professionals, educational work with babies have specificities? Next to it other issues arise: What are the babies for teacher perceptions about questions surrounding the specifics of pedagogical work / teaching in kindergarten? What are these specificities? Based on these questions, the proposed objectives are to identify what are the specifics of educational work with babies in kindergarten, the theoretical and practical point of view. In specific, the following objectives are: analyze what teachers of babies understand about questions surrounding the specifics of pedagogical work / teaching in kindergarten; display of babies developing the characteristics according to the understanding of historical-cultural theory, with emphasis on studies of Zaporozhets. To conduct the survey, we admitted on the ideals Theory Historical-Cultural, seeking the contributions of researchers and authors of this theory of contemporary Brazilian authors who collaborate with the research topic. Studies carried out confirm the existence of specificities in working with young and very little children, assuming that each child becomes human from motivating learning of its full development and that this process is mediated through educational activities intentionally organized and planned, a process inseparable from care and education. Among the achievements, we highlight the emergence of thinking in teacher training courses that are able to articulate theory and practice and to turn to teacher's involvement in its activities: teaching; we reaffirm the primary role of the school and intentional teacher performance; emphasize the child's potential as an active subject as one of the foundations of a humanizing pedagogical work in childhood in order to consider it and treat it as a person with fundamental rights among which the right to a motivating education of their full development.

Keywords: Education. Early Childhood Education. Specifics of Teaching in Childhood. Babies. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Área de conhecimento dos trabalhos encontrados	46
Gráfico 2 - Tipos de materiais	46
Gráfico 3 - Trabalhos da área da Educação com e sem resumos disponíveis	47
Gráfico 4 - Relação quantidade / ano	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Trabalhos encontrados na Base de dados Acervus com as expressões “Educação Infantil” and bebês	25
Quadro 2	- Trabalhos encontrados na Base de dados Acervus utilizando as expressões “Educação” and bebês	26
Quadro 3	- Trabalhos encontrados na Base de dados Acervus utilizando a expressão “Zaporozhets”	26
Quadro 4	- Trabalhos encontrados na Base de dados Athena utilizando as expressões “Educação Infantil” and bebês	27
Quadro 5	- Trabalhos encontrados na Base de dados Athena utilizando as expressões “Educação” and bebês	28
Quadro 6	- Trabalho encontrado na Base de dados Athena utilizando o termo “Zaporozhets”	28
Quadro 7	- Trabalhos encontrados na Base de dados Dedalus utilizando as expressões “Educação Infantil” and bebês	30
Quadro 8	- Trabalhos encontrados na Base de dados Dedalus utilizando as expressões Educação and bebês	33
Quadro 9	- Trabalhos encontrados na Base de dados Scielo utilizando as expressões “Educação Infantil” and bebês	37
Quadro 10	- Trabalhos encontrados na Base de dados Scielo utilizando as expressões Educação and bebês	39
Quadro 11	- Relação entre ano e quantidade	42
Quadro 12	- Trabalhos que trazem a Teoria Histórico-Cultural como abordagem teórica	43
Quadro 13	- Caracterização das escolas	51
Quadro 14	- Dados sobre as escolas participantes da pesquisa	52
Quadro 15	- Informação sobre atuação e formação das professoras	53
Quadro 16	- Dados pessoais	54
Quadro 17	- Caracterização da formação docente	54
Quadro 18	- Referências de textos em espanhol do autor A. V. Zaporozhets	55

LISTA DE SITUAÇÕES OBSERVADAS

Situação	Descrição	Página
1	1º dia de observação na E1. Professora 1, nível I, período da manhã.	90
3	2º dia de observação na E1. Professora 1, nível I, período da manhã.	104 e 109
5	1º dia de observação na E2. Professora 2, nível I, período da manhã.	89 e 109
6	1º dia de observação na E2. Professora 2, nível I, período da tarde.	99
9	1º dia de observação na E3. Professora 3, nível I, período da manhã.	72; 98 e 110
12	2º dia de observação na E4, Professora 4, nível II, período da manhã.	105 e 110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	- Escola Municipal de Educação Infantil
FFC	- Faculdade de Filosofia e Ciências
GP-Forme	- Grupo de Pesquisa Formação do educador
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
Pibic	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
Unesp	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	- Universidade Estadual de Campinas
USP	- Universidade de São Paulo
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial
ZDR	- Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS E OS CONTEXTOS DA PESQUISA	22
2.1	Percursos metodológicos da pesquisa bibliográfica	23
2.1.1	Acervus – Base de dados da Unicamp	24
2.1.2	Athena – Base de dados da Unesp	27
2.1.3	Dedalus – Base de dados da USP	29
2.1.4	Scielo	37
2.1.5	Sobre as buscas bibliográficas	41
2.2	Percursos metodológicos da pesquisa de campo	47
2.3	Caracterização das escolas investigadas	50
2.4	Indicadores de um perfil das profissionais parceiras da investigação	53
2.5	Sobre Alexander Vladimirovich Zaporozhets	54
3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: ESPECIFICIDADES DO TRABALHO COM BEBÊS	58
3.1	Especificidades da docência na Educação Infantil: Aspectos legais	58
3.2	Formação docente inicial e continuada: aspectos específicos para o trabalho com bebês	62
3.3	Planejamento e registro: em foco a rotina e a organização do espaço	74
3.4	Relação professor e bebês e entre os bebês	87
3.5	Papel e atuação do(a) professor(a)	94
3.6	Docência na Educação Infantil (relação entre teoria e prática)	101
3.7	Percepção sobre as especificidades do trabalho com bebês	107
3.8	Contribuições de Alexander Vladimirovich Zaporozhets para a Educação Infantil	114
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é baseado em ações de investigação de mestrado iniciada em março de 2014, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Marília, e integrado à linha de pesquisa “Teoria e Práticas Pedagógicas”.

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu da trajetória como pesquisadora de iniciação científica na graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/Unesp), campus de Marília, concomitante à experiência como professora, em alguns períodos dos quatro anos de duração desse curso. Desde o primeiro ano de graduação, a pesquisadora teve contato com a prática docente em uma instituição educacional dedicada a crianças pequenininhas¹ da cidade onde reside, e trabalhou também em escola particular com turmas de crianças de dois a cinco anos.

Nessas ações e estudos, o foco sempre foi a área da Educação Infantil. Desde o princípio, esses estudos buscavam melhoria e intencionalidade da prática docente com crianças pequenas, valendo-se, sobretudo, da contribuição de professores da Universidade onde cursava a graduação. No terceiro ano dessa graduação, decidiu cursar a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é optativa na grade curricular do Curso de Pedagogia da FFC/Unesp. Essa escolha possibilitou a aproximação com o campo da pesquisa, até então um pouco desconhecido. Nessa ocasião, sob orientação da Professora Elieuzza Ap. de Lima, esta pesquisadora desenvolveu ações como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) que envolvia estudos relacionados ao projeto “*Brincadeira, Jogo e Desenho na Educação Infantil: Estudos, Concepções, Práticas e Implicações para a Aprendizagem da Escrita*”. A partir desse momento, foram iniciadas as participações nos grupos de estudos e pesquisa GP Forme (Grupo de Pesquisa – Formação do educador) e Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, que permitiram maiores aproximações com o universo da pesquisa.

Na busca por aprofundar e melhor compreender os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, do ponto de vista desta pesquisadora, pouco explorados no curso de graduação concluído em 2012, sob orientação da mesma professora, houve o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*Reflexões sobre implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil em pesquisas acadêmicas da Unesp*,”

¹ Denominamos crianças pequenininhas as de até 3 (três) anos de idade e crianças pequenas as de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos.

Unicamp e USP (1990 - 2010)” (ARRUDA, 2012). Esse trabalho traz uma síntese das reflexões sobre várias questões relacionadas à Educação Infantil, com o foco na Teoria Histórico-Cultural, pela atualidade e contribuições desses fundamentos, a fim de melhor refletir princípios, objetivos e encaminhamentos didático-pedagógicos para a educação com crianças pequenas (LIMA, 2001; 2005; ARRUDA, 2012).

O TCC concluído trouxe indícios acerca do recente olhar para a Educação Infantil como objeto de estudo e também sobre a relevância de pesquisas com essa temática para uma compreensão cada vez mais aprofundada sobre como trabalhar com crianças pequenas, entender quem são elas, como deve ser o perfil do profissional que atua com elas, como acontece o desenvolvimento delas, assinalando, enfim, questões e perspectivas de novos estudos que envolvem essa área da educação.

Articulando os estudos elaborados na graduação com a prática como professora, uma questão evidente identificada foi a falta de intencionalidade nas ações de profissionais da Educação Infantil em relação ao que parece específico nesse nível da escolaridade: o modo como as crianças se relacionam com o mundo, como elas aprendem, quais as condições mais adequadas para provocar situações em que haja aprendizagem e desenvolvimento pleno na infância. Aparentemente, isso acontece pela falta de conhecimento acerca do que é a docência na Educação Infantil, que se difere do trabalho em outros níveis da educação, o que requer discussões sobre essa especificidade.

Essa discussão volta-se para a questão da formação inicial e continuada de professores, o que possibilitaria condições de autonomia nos processos de novas aprendizagens desses profissionais, caracterizando o que é denominado de autoformação.

Diante desse panorama de inquietações, o estudo ora apresentado e debatido foca-se, particularmente, na questão da docência na Educação Infantil, tendo como possibilidade discussões acerca da formação inicial e continuada de professores de crianças pequenas. Com essa perspectiva, a pesquisa se articula ao programa de investigação em andamento junto à FFC/Unesp, campus de Marília, denominado *Estudos sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil*, sob coordenação da professora Elieuzza Ap. de Lima.

Essas proposições iniciais assinalam a pertinência de um estudo que envolva a questão das especificidades da docência na infância com foco no trabalho com bebês², pois acreditamos que há especificidades no trabalho com crianças pequenas e com as pequenininhas. Assim, para a realização da pesquisa, delimitamos a investigação de campo

² Consideramos bebês as crianças até os 3 (três) anos de idade.

considerando percepções de professores atuantes em Escolas de Educação Infantil, que atendem bebês, do município de Marília, interior do oeste paulista. As escolas pesquisadas são instituições de Educação Infantil que atendem crianças que, no início do ano, ingressam com idades entre quatro meses a um ano e onze meses de idade.

Valendo-nos, em especial, das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, vislumbramos, com esse estudo, a possibilidade de contribuir, de modo específico e sistematizado, para o campo de estudos da Educação Infantil, área que está em crescente expansão.

Diferentes estudos, como os de Zaporozhets³ (1960b; 1986b; 1987), Lima (2001; 2005), Facci (2006), Pasqualini (2006), Chaves (2008), Mello e Farias (2010), dentre outros, permitem reflexões sobre as especificidades do trabalho na Educação Infantil, sobretudo a partir de proposições acerca do conceito de atividade principal em momentos distintos da infância. Dentre eles, Facci (2006, p. 13) destaca que:

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade [...] Leontiev (1987) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.

Segundo Zaporozhets (1987, p. 243, tradução nossa):

As primeiras relações emocionais do bebê com a mãe e com outras pessoas próximas e, logo, com um círculo mais amplo de pares e adultos [...] enriquecem o processo de desenvolvimento evolutivo da criança, sofrem profundas transformações e são base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos.⁴

Para o trabalho pedagógico na Educação Infantil essas afirmativas são essenciais como base para as escolhas metodológicas, avaliativas e de mediação docente nas situações propostas na educação das crianças, desde pequenininhas, para o máximo desenvolvimento cultural delas em cada momento da infância.

Com essa defesa, é relevante assinalar que a periodização do desenvolvimento se estabelece “sobre bases culturais” (PUENTES, 2013, p. 181). Até porque, “[...] crianças com

³ As referências sobre Zaporozhets foram localizadas, em sua maior parte, em um estudo preliminar feito pelo professor Roberto V. Puentes. Essas referências podem ser encontradas no texto “Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório” que faz parte do livro *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (PUENTES, 2013).

⁴ “Las primeras relaciones emocionales del bebé con la madre y con otras personas cercanas y, luego, con un círculo más amplio de coetáneos y adultos [...] se enriquecen en el proceso de desarrollo evolutivo del niño, sufren profundas transformaciones y son la base indispensable para el surgimiento de sentimientos sociales más complejos”.

idades iguais podem adquirir características psicológicas diferentes, segundo as condições histórico-sociais concretas em que vivem e são educadas” (PUENTES, 2013, p. 181).

Vénguer e Vénguer (1993, p. 15, tradução nossa) destacam, em seus estudos, que os métodos de ensino devem se estruturar “[...] considerando as particularidades da idade e os objetivos do desenvolvimento mental da criança, em especial do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas”⁵.

Outro aspecto importante assinalado por Vénguer e Vénguer (1993, p. 10, tradução nossa) é a questão da importância da intencionalidade nas ações educativas: “[...] da explicação dos processos mentais depende a possibilidade de orientar o desenvolvimento, de influir de forma consciente sobre seu curso”⁶. O que nos indica que as ações educativas devem ser intencionalmente planejadas e organizadas.

O exposto até aqui caracteriza as escolhas acerca do objeto de estudo desta pesquisa: a docência na Educação Infantil, a partir de percepções de professores de Escolas de Educação Infantil que atendem bebês, no município de Marília (SP). Dessa escolha, surge o tema: *Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês*.⁷

Dessas ideias iniciais, surge o problema da pesquisa:

- Para os profissionais investigados, o trabalho educativo realizado com os bebês tem especificidades?

Decorrente deste problema, outras questões emergem:

- Quais as percepções de professores de bebês sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil?
- Quais seriam essas especificidades?

Como respaldo teórico, os subsídios anunciados pela Teoria Histórico-Cultural tornam-se a base deste trabalho. Nesse contexto, Mello e Lügge (2014, p. 262) enfatizam que

⁵ “teniendo en cuenta las particularidades de la edad y los objetivos del desarrollo mental del niño, en especial del desarrollo de sus capacidades cognitivas”.

⁶ “[...] de la explicación de los procesos mentales depende la posibilidad de dirigir el desarrollo, de influir de forma consciente sobre su curso”.

⁷ Pesquisa financiada pelo CNPq no ano de 2014. Defendemos o uso das palavras escola, docência e ensino na Educação Infantil, com base nas especificidades que há no trabalho com crianças de até 5 anos de idade. Tais especificidades da educação de crianças pequenas envolvem desde a arquitetura da escola e a organização do seu espaço, bem como a maneira como as crianças se relacionam entre si e com os adultos e agem ativamente com os conhecimentos humanos dentro da escola. Esses aspectos são melhor discutidos na terceira seção deste trabalho. As palavras que compõem o título foram escolhidas, portanto, intencionalmente e são carregadas de sentido.

A teoria histórico-cultural oferece as bases para uma teoria pedagógica, ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo promovendo o máximo desenvolvimento humano na escola.

Juntamente a esses fundamentos, como tarefa essencial de toda pesquisa, houve localização, identificação e sistematização de conhecimentos produzidos na área por autores brasileiros contemporâneos que pudessem colaborar com este estudo. Essas buscas foram realizadas nas fontes de informações digitais Acervus (Unicamp), Athena (Unesp), Dedalus (USP) e Scielo. Além disso, procuramos compreender, especificamente, as contribuições de um autor russo que foi um dos seguidores de Vigotski: Alexander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981). Esse autor ainda é pouco conhecido no Brasil e a defesa é de que suas contribuições possam, efetivamente, se tornar fundamentos de estudos na área de conhecimentos produzidos na/para a Educação Infantil. É possível notar esses aspectos nos estudos de Puentes (2013, p. 163), ao enfatizar que Zaporozhets

[...] foi um dos primeiros e mais importantes discípulos e seguidores de L. S. Vigotski (1896-1934). No entanto, continua a ser praticamente desconhecido até hoje em quase toda a América, sobretudo no Brasil, pois em países de língua inglesa e espanhola pelo menos parte de suas pesquisas vem sendo publicada e divulgada, ainda que de maneira tímida, há exatamente sessenta anos.

As perspectivas de discussões do trabalho ora apresentado e discutido vão ao encontro de uma das importantes contribuições de Zaporozhets, o fato de ele ter introduzido “o conceito da pedagogia da pré-escola com vista a enriquecer o desenvolvimento da criança por intermédio do uso adequado das atividades específicas da idade” (PUENTES, 2013, p. 174).

Outro ponto que está intimamente ligado ao tema do estudo realizado, como mencionado anteriormente, é a questão da formação de professores. Não há como discutir sobre docência sem remeter à questão da formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, os estudos buscam contribuir, também, para reflexões sobre se os professores investigados tiveram e têm formação para trabalhar com Educação Infantil, se cursaram disciplinas e cursos com temáticas específicas sobre essa área da Educação.

Ao pensarmos na formação inicial de professores, concordamos com as ideias de Severino (2006):

[...] o curso de pedagogia precisa ser um lugar de pesquisa, de investigação científica, ou seja, os conteúdos da educação devem ser apreendidos/desvelados/construídos mediante a investigação da própria prática, que é o objeto privilegiado da pesquisa do pedagogo em formação. Obviamente, não há de se entender essa prática apenas como a prática individual isolada, mas

como processo coletivo, essencialmente produzido por um sujeito social. (SEVERINO, 2006, p. 67).

Nesta passagem, parece possível destacar a importância de o professor aprender a investigar a própria prática pedagógica desde a formação inicial. Trata-se de cultivar as capacidades de questionamento e de reflexão acerca das atividades de ensino e de aprendizagem, apropriando-se de fundamentos teóricos e práticos para responder cientificamente as próprias questões e os desafios educacionais.

Severino (2006, p. 67) assinala, ainda, elementos para refletirmos acerca da importância da formação continuada dos profissionais da Educação:

Sendo o conhecimento um processo em permanente realização histórica, a formação do profissional da educação precisa ser um processo igualmente permanente, sua educação tem de ser continuada, não termina nunca, uma vez que seu objeto encontra-se igualmente em constante transformação.

Este trecho indica e justifica a necessidade e a relevância que tem a formação continuada, sempre num processo contínuo de (re)pensar a própria prática educativa. Segundo Kishimoto (2003, p. 423), “Para Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001), o investimento na formação do profissional de educação infantil possibilita a oferta de melhor qualidade de educação às crianças”.

Essas afirmações nos levam a perceber o quanto é essencial que os professores tenham uma sólida formação teórica e metodológica, para que seus conhecimentos científicos embasem suas escolhas didáticas, com perspectiva de oferecer o melhor para as crianças, proporcionando-lhes diferentes possibilidades, em especial, de acesso às formas mais elaboradas da cultura humana e de um pleno desenvolvimento cultural.

Outra base para as discussões ora pretendidas envolve o olhar contemporâneo que se tem para a Educação Infantil como parte da Educação Básica e como um direito das crianças pequenas. Na apresentação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010, p. 7), um importante documento para área, está ressaltado: “O atendimento em creches e pré-escolas como direito das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação”.

Em virtude disso, a preocupação em se estudar essa área do conhecimento é muito atual. Conforme destacado, ainda, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010, p. 7):

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de

seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Documentos legais e pesquisas realizadas na área da Educação confirmam como é recente o olhar para a Educação Infantil como objeto de estudo. Isso parece evidente em estudos que trazem instrumentos de pesquisa com base em trabalhos já publicados na área, como é o caso dos resultados do TCC (ARRUDA, 2012), que apresenta um instrumento de pesquisa com trabalhos acadêmicos defendidos em universidades públicas do estado de São Paulo, de modo particular, considerando produções científicas elaboradas na Unesp, Unicamp e USP sobre a Educação Infantil. No referido TCC, ao verificar as datas de publicação desses trabalhos acadêmicos, é possível constatar que a área da Educação Infantil começou a ser explorada recentemente e, ao mesmo tempo, revela o quanto se trata de uma área de produção de conhecimentos em crescente expansão.

À vista do exposto, buscamos justificar, em linhas gerais, a importância de se estudar questões sobre a docência na Educação Infantil, buscando contribuir tanto para o campo científico quanto prático da área de conhecimentos da educação na infância.

Diante disso, este estudo teve como **objetivo geral**:

- Identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático.

E como **objetivos específicos**, destacamos os seguintes:

- 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.

A fim de cumprir com os objetivos propostos, a metodologia do trabalho envolveu pesquisa bibliográfica e de campo. Assim, realizamos o levantamento bibliográfico em bases de dados digitais da Unesp, Unicamp e USP para localização, reunião e sistematização dos trabalhos existentes a respeito do tema pesquisado. A pesquisa de campo, por sua vez, envolveu entrevistas e observações com quatro professoras de bebês de quatro escolas de Educação Infantil do município de Marília (SP). Essas ações estão explicitadas mais detalhadamente nas próximas seções desta dissertação.

No ano de 2014, a pesquisadora buscou cursar disciplinas que contribuíssem para a realização da pesquisa. As disciplinas realizadas durante o curso de mestrado foram: “Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos”; “Análise de dados em entrevistas e diálogos”; “Especificidades da Docência na Educação Infantil”; “A formação de professores em Portugal”; “O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa”; e “Formação de Professores para Educação Infantil: Processos e Desafios da Profissionalidade do(a) Professor(a)”. Essas disciplinas contribuíram efetivamente para os estudos e encaminhamentos da pesquisa. Além disso, a pesquisadora participou de eventos relacionados à área da educação e da Educação Infantil.

Vale ressaltar, também, que o estudo foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em seu primeiro ano (2014); no ano seguinte (2015), a pesquisadora iniciou atividades de docência na Educação Infantil, mediante concurso municipal de uma cidade do interior paulista.

O texto aqui apresentado é composto da seguinte forma: *Introdução* (seção 1 do trabalho), a seção 2 – *Aspectos metodológicos: os percursos e os contextos da pesquisa* – destaca a abordagem investigativa, os instrumentos de produção de dados, a realidade das escolas investigadas, indicadores de um perfil das profissionais parceiras da investigação.

A seção 3 – *Apresentação e análise dos dados: especificidades do trabalho com bebês* – apresenta e analisa os dados produzidos em entrevistas e observações com amparo na literatura pertinente à área, retomando aspectos legais acerca da Educação Infantil no Brasil, identificando aspectos da especificidade que há no trabalho com bebês e discutindo, também, questões sobre a formação inicial e a continuada de professores. Além disso, traz singelas contribuições de Alexander Vladimirovich Zaporozhets, estudioso ainda pouco conhecido no Brasil, para reflexões acerca do trabalho intencional e pleno na educação e cuidado de bebês. As discussões empreendidas têm como base teórica os ideários da Teoria Histórico-Cultural.

Por fim, apresentam-se as *Considerações Finais* sobre os trabalhos realizados, seguidas das *Referências* utilizadas para sustentação teórica.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS E OS CONTEXTOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos aspectos metodológicos da pesquisa intitulada “*Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês*”. A presente seção destaca a abordagem investigativa, os instrumentos de produção de dados, a realidade das escolas investigadas, os indicadores de um perfil das profissionais parceiras da investigação e uma breve contextualização sobre o autor Alexander Vladimirovich Zaporozhets.

Cabe lembrar que o estudo apresentado tem como objetivo geral identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático; e traz como objetivos específicos as seguintes ações: analisar o que os professores de bebês entendem sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil; e apresentar características do desenvolvimento dos bebês conforme a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nos estudos de Zaporozhets.

Lüdke e André (1986, p. 1) consideram que “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Valendo-se dessa percepção, para a efetivação dos objetivos propostos, a metodologia de trabalho abarcou ações bibliográficas e de campo.

A pesquisa bibliográfica envolveu ações de levantamento/revisão bibliográfica em fontes de informações digitais (especificamente nas fontes de busca Acervus, Athena, Dedalus e Scielo) e livros referentes aos conhecimentos produzidos sobre o tema, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural e em autores contemporâneos sobre formação de professores na/para a Educação Infantil.

A pesquisa de campo, por sua vez, teve como foco as narrativas e a prática de professoras de bebês de Escolas Municipais de Educação Infantil da cidade de Marília, localizada no interior do oeste paulista. Ao longo desta seção trazemos, assim, detalhes desse percurso metodológico.

2.1 Percursos metodológicos da pesquisa bibliográfica

As ações bibliográficas destacadas neste texto são indispensáveis em qualquer investigação, pois “Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa” (GONSALVES, 2005, p. 34).

Para a realização dessas ações estabelecemos algumas delimitações:

- Escolha das bases de informações digitais: **Acervus** - catálogos do acervo de Livros e Teses da Unicamp; **Athena** – catálogos do acervo de Livros, Teses e coleções de periódicos da Rede de Bibliotecas da Unesp; **Dedalus** – catálogos do acervo de Livros e Teses da USP e **Scielo** - biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.
- Delimitação das expressões de busca dos dados: “Educação Infantil” e bebês; Educação e bebês; e Zaporozhets;
- Idioma das publicações: Português;
- Data de publicação dos trabalhos: de 1996 (em virtude de ser o ano de instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) até 2014;
- Material: livros; capítulos de livro; dissertações; teses e artigos.

Sobre as delimitações, algumas ressalvas são necessárias: usamos aspas na expressão “Educação Infantil” porque o intuito era encontrar trabalhos que trouxessem as duas palavras juntas. Nas buscas, adotamos também o operador booleano *and* que indica a perspectiva de encontrar trabalhos que tragam os dois termos, como, por exemplo, educação *and* bebês.

Com base nessas buscas, produzimos um instrumento de pesquisa que envolve localização, reunião e sistematização dessas referências (livros; capítulos de livro; dissertações; teses e artigos) oriundas do levantamento bibliográfico mencionado. Partindo desse instrumento de pesquisa, buscamos identificar nos trabalhos, pela leitura dos resumos, os temas abordados, os procedimentos metodológicos utilizados e a abordagem teórica. Nesse processo, foi possível perceber uma defasagem em relação ao conteúdo do resumo, que deveria conter essas informações explicitamente.

Em relação à leitura dos resumos, vale ressaltar que os livros não possuem resumo e, quanto aos outros materiais, nem todos os trabalhos disponibilizam resumos. Vale notar, também, que nos ativemos à leitura dos resumos dos trabalhos específicos da área da Educação, já que alguns são de outras áreas, como, por exemplo, a área da Saúde.

Na busca bibliográfica resgatamos, também, estudos do autor russo Alexander Vladimirovich Zaporozhets, não só pela busca em fontes de informações digitais, mas em congressos, com professores de outras Universidades e colegas de cursos de pós-graduação. As discussões sobre esse autor estão explicitadas na terceira seção deste trabalho, com o intuito de trazer aspectos de sua produção intelectual como contribuições para a área da Educação Infantil no Brasil.

Além dessas buscas, procuramos utilizar livros disponíveis no acervo da biblioteca da FFC/Unesp, campus de Marília, e também no acervo pessoal de livros que tratam sobre a Educação Infantil.

Esse tipo de pesquisa nos ofereceu bases bibliográficas para refletirmos sobre os conceitos de criança, professor e docência na Educação Infantil com amparo e fundamento no ideário proposto pela Teoria Histórico-Cultural, com o propósito de discutirmos a questão das especificidades que há no trabalho com bebês. Como afirma Zaporozhets (1986b, p. 149, tradução nossa), em seu texto “A importância dos períodos iniciais da infância para a formação da personalidade infantil”⁸: “[...] o ensino de diferentes conhecimentos e habilidades aos pré-escolares não é realizado de forma tradicional, mas num processo de jogos didáticos, de observações diretas e de aulas demonstrativas, mediante diferentes tipos de atividade prática e de expressão artística”.⁹

A seguir, destacamos o instrumento de pesquisa organizado por base de dados.

2.1.1 Acervus – Base de dados da Unicamp

Na base de dados Acervus, por meio da expressão “Educação Infantil” *and* bebês, foram encontrados 7 (sete) trabalhos, todos da área da Educação. Desses, 1 (um) foi descartado por ser texto de apresentação¹⁰. Dos 6 (seis) restantes, os materiais encontrados foram 3 (três) livros, 2 (duas) dissertações e 1 (uma) tese. Os assuntos abordados nesses trabalhos são: cuidado e aprendizagem; qualidade na Educação Infantil; alfabetização; afetividade e formação de professores na Educação Infantil; e, em dois deles, o tema é o brincar.

⁸ “La importancia de los períodos tempranos de la infancia para la formación de la personalidad infantil”.

⁹ “[...] la enseñanza a los preescolares de los distintos conocimientos y habilidades no se lleva a cabo en forma de clase tradicional, sino en proceso de los juegos didáticos, de las observaciones directas y de las clases demostrativas, mediante diferentes tipos de actividad práctica y de expresión plástica”.

¹⁰ O termo “texto de apresentação” se refere a textos utilizados na apresentação de revistas.

Dos 6 (seis) trabalhos encontrados, apenas 3 (três) tinham o resumo disponível. Somente em um deles é possível identificar a abordagem teórica no resumo, que se refere à sociologia da infância. No tocante aos procedimentos metodológicos utilizados nesses trabalhos, foi possível identificarmos: um deles é estudo etnográfico com observação; em outro, são utilizados questionários, entrevistas e observação; e um trata-se de pesquisa qualitativa que, segundo o resumo, é de natureza exploratório-descritiva.

Na sequência, explicitamos no Quadro 1 os trabalhos localizados.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na Base de dados Acervus com as expressões “Educação Infantil” *and* bebês

Nº	Referências – Base Acervus – expressões “Educação Infantil” <i>and</i> bebês
1	DAL COLETO, A. P. Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil . 2014. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
2	FIGUEIREDO, E. L. Um desafio a alfabetização: os bebês podem e devem ler . 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1996c.
3	LIMA, M. P. Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil . 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
4	MAJEM, T.; ÔDNA, P. Descobrir brincando . Revisão de Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas: Autores Associados, 2010.
5	POST, J.; HOHMANN, M. Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens . 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
6	SANTOS, D. N. V. L. dos. Culturas infantis: crianças brincando na rua e em uma pré-escola na cidade da Praia (Cabo Verde) . 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

Fonte: Elaboração da autora.

Ainda na base de dados Acervus, com a expressão ‘Educação *and* bebês’ foram reunidos, inicialmente, 12 (doze) trabalhos. Desses, 7 (sete) aparecem no quadro da busca anterior. Restaram, então, 5 (cinco) trabalhos: 1 (um) é áudio-livro, 2 (dois) são dissertações, 1 (um) é tese e o outro é um (1) livro. Nos trabalhos selecionados, os temas abordados são: natação para bebês com necessidades especiais (área da Saúde); impacto do nascimento pré-termo nas funções neuropsicológicas (área da Saúde); “a construção do eu” (área da Psicologia); e os outros 2 (dois) são da área da Educação e os temas são: educação de bebês; e interação socioafetiva entre bebês. Desses 2 (dois) da área da Educação, em apenas 1 (um) dos trabalhos o resumo estava disponível. Não foi possível identificar a abordagem teórica e os procedimentos metodológicos são relativos à pesquisa de campo com observação e filmagem.

O Quadro 2, a seguir, traz a referência dos trabalhos reunidos.

Quadro 2 - Trabalhos encontrados na Base de dados Acervus utilizando as expressões “Educação” *and* bebês

Nº	Referências – Base Acervus – expressões “Educação” <i>and</i> bebês
1	ALMEIDA, G. P. de; SUAREZ, A. (Orgs.). Os bebês vão à escola . Curitiba: Pró-Infantil, 2009.
2	BASSO, A. Natação para bebês com necessidades especiais : efeitos de um programa de estimulação aquática. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
3	CURY, A. J. A fascinante construção do eu : como desenvolver uma mente saudável em uma sociedade estressante. Narrador Nilcéia Parize. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, [201-]. 1 Disco sonoro (248 min.), digital, 4 3/4 pol.
4	GRANA, K. M. Um estudo exploratório : interação socioafetiva entre bebês. 2011. 287 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
5	RIECHI, T. I.; J. de S. Impacto do nascimento pré-termo e com baixo peso nas funções neuropsicológicas de escolares . 2008. 235 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Fonte: Elaboração da autora.

Na base de dados Acervus, ao promovermos a busca com a expressão “Zaporozhets”, foi encontrado apenas 1 (um) livro do autor Vigotsky, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Trabalhos encontrados na Base de dados Acervus utilizando a expressão “Zaporozhets”

Nº	Referências – Base Acervus – expressão “Zaporozhets”
1	VIGOTSKY, L. S. Obras escogidas . Madrid: Visor, 1997. 5 v. (Aprendizaje). ¹¹

Fonte: Elaboração da autora.

Nos Quadros 1, 2 e 3 referentes à base de dados Acervus foram encontrados um total de 12 (doze) trabalhos; sendo 5 (cinco) livros, 4 (quatro) dissertações, 2 (duas) teses e 1 (um) áudio-livro. Desse material, identificamos 2 (dois) da área da Saúde, 1 (um) da área da Psicologia e os outros 9 (nove) da área da Educação. Desses 9 (nove) voltados à área da Educação, 8 (oito) trabalhos tinham o resumo disponível, e desses 8 (oito), em apenas 1 (um) foi possível encontrar os procedimentos metodológicos e a fundamentação teórica. Isso revela que os resumos desses trabalhos deixaram de apresentar informações que são essenciais em qualquer resumo.

¹¹ Zaporozhets aparece nas *Obras Escogidas*, de Vigotsky, como diretor da comissão editorial para a edição em língua russa, por isso este livro aparece nos resultados quando buscamos a palavra-chave “Zaporozhets”.

2.1.2 Athena – Base de dados da Unesp

Na base de dados Athena, por meio das palavras-chave “Educação Infantil” *and* bebês, encontramos apenas 4 (quatro) trabalhos, todos da área da Educação, sendo 3 (três) livros e 1 (uma) tese de doutorado. Os livros não têm resumo, portanto, é possível identificar apenas o assunto abordado. Um aborda a educação de crianças; outro trata do desenvolvimento de bebês; outro, ainda, é do Ministério da Educação, sobre brinquedos e brincadeiras. A tese encontrada é sobre bebês e Formação de professores; a abordagem teórica traz princípios da psicanálise em uma perspectiva winnicottiana e o procedimento metodológico é pesquisa de campo com observação.

A seguir, o Quadro 4 indica os trabalhos localizados na Base de dados Athena.

Quadro 4 - Trabalhos encontrados na Base de dados Athena utilizando as expressões “Educação Infantil” *and* bebês

Nº	Referências – Base Athena – expressões “Educação Infantil” <i>and</i> bebês
1	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras nas creches : manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012a.
2	NEGRINE, A. da S. Educação infantil : pensando, refletindo, propondo. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.
3	SCHULTZ, L. M. J. A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil . Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, 2002.
4	MARTINEZ, C. M. S. et al. Desenvolvimento de bebês : atividades cotidianas e a interação com o educador. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2005.

Fonte: Elaboração da autora.

Utilizando a expressão “Educação” *and* bebês localizamos, inicialmente, 17 (dezessete) trabalhos. Desses, descartamos 12 (doze), pois 6 (seis) eram TCC; 4 (quatro) estavam repetidos do Quadro 4, 1 (um) era do ano de 1995, e um dos livros apareceu duas vezes na mesma busca. Restando, assim, 5 (cinco) trabalhos. Dessas 5 (cinco) publicações, identificamos 2 (dois) livros da área da Educação, com as temáticas: brincadeira e desenvolvimento motor, respectivamente; os outros 3 (três) trabalhos compreendem 2 (duas) dissertações e 1 (uma) tese. Apenas a tese e uma das dissertações continham o resumo. A dissertação, que não traz o resumo, é da área da Educação Especial e a outra dissertação pertence à área da Saúde, com a temática: a Odontologia. Por último, identificamos 1 (uma)

tese da área da Educação Especial sobre desenvolvimento motor, cujo procedimento metodológico envolve observação, e a abordagem teórica é piagetiana.

O Quadro 5, a seguir, sintetiza as referências encontradas.

Quadro 5 - Trabalhos encontrados na Base de dados Athena utilizando as expressões “Educação” *and* bebês

Nº	Referências – Base Athena – expressões “Educação” <i>and</i> bebês
1	COZZANI, M. V. Perseveração motora em crianças: impacto da condição de deficiência mental. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Biodinâmica da Motricidade Humana) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2007.
2	DIOGO, F. S. F. Interrelação entre o tempo de amamentação, introdução de hábitos bucais deletérios, cárie precoce e a ocorrência de maloclusão em crianças com deficiência e de crianças fenotipicamente normais. Estudo comparativo. 2009. 89 f. Dissertação (Mestrado em Odontopediatria) – Faculdade de Odontologia, Universidade Estadual Paulista, Araçatuba, 2009.
3	GALLAHUE, D. L. et al. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução de Maria Aparecida da Silva Pereira Araujo. São Paulo: Phorte, 2003.
4	GIL, M. S. C. de A.; ALMEIDA, N. V. F. de (Orgs.). Brincando na creche: programa de atendimento a bebês. São Carlos: Ed. da Ufscar, 2001.
5	ROSSIT, R. A. S. Análise do desenvolvimento de bebês com síndrome de Down em função da capacitação da mãe: uma proposta de intervenção. 1997. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

Fonte: Elaboração da autora.

Utilizando a palavra-chave “Zaporozhets” localizamos apenas uma dissertação da área da Educação (e também da Psicologia), que traz como tema o autor Elkonin. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica cuja fundamentação teórica baseia-se na Psicologia Histórico-Cultural. Este trabalho encontra-se referenciado no Quadro 6.

Quadro 6 - Trabalho encontrado na Base de dados Athena utilizando o termo “Zaporozhets”

Nº	Referência – Base Athena – expressão Zaporozhets
1	LAZARETTI, L. M. Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2008. ¹²

Fonte: Elaboração da autora.

Na base de dados Athena, conforme indicam os Quadros 4, 5 e 6, há um total de 11 (onze) trabalhos, sendo 6 (seis) livros, 3 (três) dissertações e 2 (duas) teses. Desse total de

¹² Embora este trabalho seja sobre o autor Elkonin, Zaporozhets é citado várias vezes como seu parceiro de estudos e escrita de textos.

trabalhos identificamos 2 (dois) da área da Saúde, 2 (dois) da Educação Especial, e 7 (sete) da área da Educação. Desses 7 (sete), em apenas 2 (dois) o resumo estava disponível e continha as informações necessárias.

2.1.3 Dedalus – Base de dados da USP

Na base de dados Dedalus, com a expressão “Educação Infantil” *and* bebês’ localizamos, inicialmente, 41 (quarenta e um) trabalhos, a saber: 2 (dois) artigos de jornal; 1 (um) artigo repetido do Quadro 9 da Scielo; 1 (um) de revisão técnica; 5 (cinco) livros que aparecem duas vezes na mesma busca; 1 (um) livro que já aparecera no Quadro 1 da Acervus; 1 (um) texto de apresentação; e 8 (oito) resumos de trabalho para evento. Restaram, então, 22 (vinte e dois) trabalhos, cujos materiais compreendem: 13 (treze) livros, 4 (quatro) dissertações, 3 (três) teses de doutorado, 1 (uma) tese de livre-docência e 1 (um) artigo.

Os livros não contêm resumos disponíveis, um deles é da área da Psicologia; um é da área da Saúde, sobre o corpo do bebê; e os outros 11 (onze) são da área da Educação. Os livros trazem os seguintes temas: brinquedos e brincadeiras (livro do MEC); a criança de 0 a 6 anos; culturas infantis; os saberes e as falas de bebês e suas professoras; espaço físico; relação bebê-adulto e cuidado; o corpo do bebê; cuidar e educar; adaptação de bebês na creche; educação especial; desenvolvimento de bebês; bebês e psicanálise; e o brincar. O artigo traz como tema a alimentação.

Todas as teses e dissertações tinham resumo disponível. A tese de livre-docência é da área da Educação e aborda o tema linguagem e comunicação, trazendo como referencial a teoria Histórico-Cultural e como procedimentos metodológicos, estudo de caso com vídeo, gravações e entrevistas. As 3 (três) teses de doutorado são da área da Educação. Uma das teses traz como tema a música (intervenção musical na creche) e apresenta interfaces das áreas de Psicologia, Educação e Música; em outra, o tema é formação corporal; e uma traz como tema a Educação Infantil em creches. Os procedimentos metodológicos dessas teses são estudo de caso dentro de um ambiente de pesquisa-ação; pesquisa bibliográfica e de campo; e estudo de caso como modalidade qualitativa de pesquisa. Sobre a abordagem teórica, encontramos em uma das teses, contribuições de W. Carr, S. Kemmis e J. Elliott; Vigotski é citado como fundamentação para a análise dos dados; em outra, conhecimentos do campo da Pedagogia do Teatro como mediadores de formação; e em outra a abordagem foi identificada como pedagogias da infância, com interesse maior em Dewey.

As quatro dissertações localizadas nesta busca são da área da Educação e trazem como temas: a documentação pedagógica; as identidades docentes em berçário; e em duas, o tema é o ingresso da criança na creche. Os procedimentos metodológicos utilizados nessas dissertações compreendem: estudo de caso; estudo empírico por meio de entrevistas; pesquisa etnográfica com entrevistas, questionários, observações, fotos e filmagens. Uma das dissertações não traz no resumo informações sobre os aspectos metodológicos adotados. Quanto às abordagens teóricas das dissertações, identificamos: psicanálise; concepções de Stuart Hall, Nestor Canclini, Michel Foucault, entre outros; concepção de documentação pedagógica defendida pelas pedagogias do Norte da Itália e da Associação Criança em Portugal; e em uma delas o quadro teórico baseia-se em concepções da Teoria do Apego e Base Segura (Bowlby), do Triângulo Primário (Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warney, 2000) e da figura de referência (vários autores italianos), e faz-se referência a Winnicott sobre o brincar e a Bion (2004) sobre o conceito de contenção emotiva.

Esses foram os resultados que obtivemos por meio das palavras-chave “Educação Infantil” *and* bebês, conforme mostra o Quadro 7.

Quadro 7 - Trabalhos encontrados na Base de dados Dedalus utilizando as expressões “Educação Infantil” *and* bebês

Nº	Referências – Base Dedalus – expressões “Educação Infantil” <i>and</i> bebês
1	AMARAL, M. F. M. Alimentação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos: mediadores, interações e programações em educação infantil. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano , São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 19-33, jan/dez. 1997.
2	AMORIM, K. de S. Linguagem, comunicação e significação em bebês . 2013. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.
3	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês : manual de orientação pedagógica: módulo II. Brasília, 2012b.
4	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Organização do espaço físico : dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2012.
5	CARDOSO, J. G. L. A documentação pedagógica e o trabalho com bebês : estudo de caso em uma creche universitária. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
6	CARVALHO, A. M. A. Aprendendo com a criança de zero a seis anos . São Paulo: Cortez, 2012.
7	GIL, M. S. C. de A. Brincando na creche : programa de atendimento a bebês. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2001.
8	GUIMARÃES, D. Relações entre bebês e adultos na creche : o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

9	KUPFER, M. C. M. O que os bebês provocam nos psicanalistas . São Paulo: Escuta, 2008.
10	LOMBARDI, L. M. S. dos S. Formação corporal de professoras de bebês : contribuições da Pedagogia do Teatro. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
11	MARIN, I. K.; ARAGÃO, R. O. de. (Orgs.). Do que fala o corpo do bebê . São Paulo: Escuta, 2013.
12	MARIOTTO, R. M. M. Cuidar, educar e prevenir : as funções da creche no desenvolvimento e na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.
13	MARTINEZ, C. M. S. et al. Desenvolvimento de bebês : atividades cotidianas e a interação com o educador. São Carlos: Ed. da UFSCAR, 2005.
14	OLIVEIRA, R. P. de. Entre a fralda e a lousa : um estudo sobre identidades docentes em berçários. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
15	PANTALENA, E. S. O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais . 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
16	PRADO, P. D. Educação e culturas infantis : criança pequenininhas brincando na creche. São Paulo: Képos, 2012.
17	RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). Os saberes e as falas de bebês e suas professoras . Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
18	RAPOPORT, A. Adaptação de bebês à creche : a importância da atenção de pais e educadores. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
19	SOUZA, A. A. O. de. A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico . 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
20	STRAY-GUNDERSEN, K. (Org.). Crianças com síndrome de Down : guia para pais e educadores. Tradução de Maria Regina Lucena Borges-Osório. Porto Alegre: Artmed, 2007.
21	TORMIN, M. C. Dubabi Du : uma proposta de formação e intervenção musical na creche. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
22	ZUCOLOTO, K. A. Educação infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Fonte: Elaboração da autora.

Nesta mesma base de dados, por intermédio das palavras “Educação” *and* bebês localizamos, inicialmente, 145 trabalhos, assim distribuídos: 26 (vinte e seis) que já foram contemplados no quadro da busca anterior nessa mesma base de dados; 2 (dois) artigos de jornal; 46 (quarenta e seis) resumos de trabalho para evento; 3 (três) já encontrados no Quadro 10 da Scielo; 2 (dois) identificados anteriormente no Quadro 2 da Acervus; 2 (dois) já contemplados no Quadro 5 da Athena; 2 (dois) aparecem duplicados nessa mesma busca; 2 (dois) não especificam qual é o material; 1 (uma) revisão técnica; 1 (uma) apresentação de livro; 3 (três) Trabalhos de Conclusão de Curso; 1 (um) material de vídeo; e 1 (um) traz os

animais bebês como tema. Restaram, então, 53 (cinquenta e três) trabalhos, dos quais selecionamos como material: 14 (quatorze) teses, 7 (sete) artigos, 5 (cinco) livros e 27 (vinte e sete) dissertações.

Das 14 (quatorze) teses encontradas, 6 (seis) são da área da Saúde. Dessas, 3 (três) são direcionadas ao tema da odontologia, 2 (dois) discutem sobre bebês recém-nascidos, e uma é sobre a rotina diária de bebês. Uma das teses, da área da Psicologia, traz como tema a intervenção psicológica com as mães durante a internação de bebês na UTI neonatal. Duas (2) teses são da área Social, das quais uma traz o tema da adoção e a outra é sobre grávidas e mães adolescentes. Uma (1) das teses é da área da Educação Física e trabalha a natação como tema. Duas (2) teses são da área da Educação Especial, uma é sobre estimulação precoce e a outra é sobre a síndrome de Down. Duas (2) das teses são da área da Educação, uma aborda o tema das representações de educação em creches e a outra explora as funções da creche. Nessas duas que são da área da Educação, apenas em uma delas é possível identificar a metodologia: pesquisa etnográfica, de caráter interpretativo envolvendo procedimentos como estudo de caso com entrevistas, registros fotográficos e observações. A abordagem teórica, por sua vez, foi possível ser identificada nas duas dissertações que são da área da Educação, uma delas traz como fundamentação os autores Spitz, Winnicott e Lacan; e a outra, traz a teoria das representações e do método genealógico proposto por Lefebvre (1983), especialmente para a análise das informações produzidas ao longo da pesquisa de campo.

Dos 7 (sete) artigos localizados nessa busca, 6 (seis) são da área da Saúde cujos temas foram assim identificados: 2 (dois) deles tratam dos recém-nascidos; 1 (um) aborda a asma; e 3 (três) tratam da odontologia. Apenas 1 (um) artigo é da área da Educação e tem como tema a educação familiar e a escolarização de crianças desenvolvidas por Françoise Dolto, psicanalista francesa; nesse artigo não foi possível identificar aspectos relacionados à metodologia.

Os 5 (cinco) livros encontrados não possuem resumos. Dois (2) trazem os bebês como tema e são da área da Psicologia; 1 (um) é da área da Saúde e trata do assunto “de onde vêm os bebês”. Os outros 2 (dois) são da área da Educação, um aborda o desenvolvimento motor, o cuidado; e um é sobre um programa preventivo educativo para bebês.

Das 27 (vinte e sete) dissertações localizadas, 15 (quinze) são da área da Saúde, e os temas abordados são: desenvolvimento humano; enfermagem (desenvolvimento infantil); fissuras orofaciais; gestação; fisioterapia; UTI neonatal; recém-nascidos; fonoaudiologia; HIV; em 4 (quatro) deles o assunto abordado são os bebês prematuros; e em 2 (dois), a saúde bucal. Dos trabalhos restantes, 3 (três) são da área Social, e os temas discutidos são: cotidiano

de crianças de uma comunidade rural assentada; gravidez; e adoção. Há, ainda, um trabalho da área da Educação Física, com o tema da natação; um trabalho da área da Psicologia com o tema “separação mãe-bebê” que traz como referencial a psicologia Sócio-Histórica; e um da Educação Especial sobre língua de sinais, que se fundamenta na teoria Histórico-Social de Vygotsky e seus seguidores. Restaram apenas 6 (seis) trabalhos da área da Educação; 2 (dois) sobre inserção de bebês na creche; 1 (um) sobre integração de bebês em creche; 1 (um) sobre adaptação à creche; 1 (um) sobre interação de bebês e 1 (um) sobre comportamento exploratório dos bebês com brinquedos. Desses 6 (seis) trabalhos da área da Educação, apenas 3 (três) tinham o resumo disponível, 1 (um) não continha informações sobre os aspectos metodológicos, e nos outros dois, os procedimentos metodológicos utilizados foram respectivamente: estudo de caso; e gravações e entrevistas. A abordagem teórica só foi possível de ser identificada em um dos trabalhos e, conforme dados do resumo, trata-se de perspectiva dialógica.

Os trabalhos localizados encontram-se referenciados no Quadro 8.

Quadro 8 - Trabalhos encontrados na Base de dados Dedalus utilizando as expressões Educação *and* bebês

Nº	Referências – Base Dedalus – expressões Educação <i>and</i> bebês
1	AMORIM, K. de S. Processo de (Re)construção de relações, papéis e concepções, a partir da inserção de bebês na creche. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1997.
2	ANDRY, A. C. De onde vem os bebês. 33.ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2006.
3	ANJOS, A. M. dos. Processos interativos de bebês, no decorrer do primeiro ano de vida, analisados a partir de uma perspectiva dialógica. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.
4	ARAUJO, M. O. O cotidiano de crianças de 0 a 3 anos e suas famílias moradoras de uma comunidade rural assentada: significações e práticas familiares. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.
5	BASTOS, B. G. Telessaúde: avaliação de um website como ferramenta de auxílio ao aconselhamento de pais de crianças usuárias de aparelho de amplificação sonora individual. 2011. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2011.
6	BOLSANELLO, M. A. Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
7	CAMPOS, S. R. L. de. Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilingue para surdos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

8	CARNEIRO, L. T. V. de. A vivência da maternidade: um estudo com gestantes portadoras do HIV. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.
9	CARVALHO, A. E. V. Indicadores emocionais maternos e intervenção psicológica durante a internação do bebê pré-termo em UTI Neonatal. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
10	CASSIN, W. C. O psicólogo judiciário e a cultura da adoção: limites, contradições e perspectivas. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.
11	CHAGURI, A. C. O processo de elaboração das mães na inserção de seus bebês em creche. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.
12	COLNAGO, N. A. S. Orientação para Pais de Crianças com Síndrome de Down: Elaborando e Testando um Programa de Intervenção. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.
13	CORRÊA, S. M. P. Manejo comportamental e ambiental em UTI neonatal na perspectiva do desenvolvimento: programa de intervenção em cuidado desenvolvimental. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
14	COSTA, T. L. da. Multimídia sobre velofaringe e palatoplastia na fissura labiopalatina. 2012. Dissertação (Mestrado em Fissuras Orofaciais) – Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru, 2012.
15	CRUZ, C. M. V. da. Fatores relacionados com adesão a duas formas de orientação fisioterapêutica para prática de massagem em bebês. 2008. Dissertação (Mestrado em Movimento, Postura e Ação Humana) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
16	DIAS, J. A. B. de S. Desenvolvimento e aparato de suporte à locomoção aquática de bebês e de crianças de 3 a 24 meses. 2013. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
17	ELMÔR, L. de N. R. Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.
18	ELTINK, C. F. Indícios utilizados para avaliar o processo de integração de bebês em uma creche. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.
19	FERECINI, G. M. Aprendendo e ensinando sobre os cuidados com o filho prematuro: a vivência de mães em um programa de educação em saúde. 2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.
20	FERRAZ, B. M. S. Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
21	FERREIRA, M. V. Separações mãe-bebê: diversos sentidos na construção de uma relação. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.
22	FONSECA, L. M. M. Aprendizagem participativa de mães e familiares sobre a saúde do recém-nascido: relato de experiência. Revista Cultura e Extensão, São Paulo, v. 6, p. 91-97, 2011.

23	FONSECA, L. M. M. Cuidados com o bebê prematuro: cartilha educativa para orientação materna. 2002. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.
24	FRAIZ, F. C. Estudo dos fatores associados à cárie dentária em crianças que recebem atenção odontológica precoce: odontologia para bebês. 1998. Tese (Doutorado em Ciências Odontológicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
25	FRANZIN, L. C. da S. Conhecimento de um grupo de gestantes mães, participantes da rede de saúde pública, em relação à saúde bucal de seus filhos. 2003. Dissertação (Mestrado em Odontologia - Odontopediatria) – Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, Bauru, 2003.
26	GABRIEL, P. S. Z. Desenvolvimento neurocomportamental de bebês prematuros avaliados na fase de 32 a 37 semanas de idade pós-concepcional. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.
27	GASPARETTO, S. Desenvolvimento de um programa de intervenção para mães de bebês pré-termo. 1999. (Doutorado em Psicologia - Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
28	GASPARETTO, S.; BUSSAB, V. S. R.; BARROS, L. A abordagem construtivista desenvolvimentista: elaboração e metodologia de aplicação de vídeos didáticos na intervenção junto a mães de bebês recém-nascidos pré-termo. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas , Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 55-64, 2008.
29	GONTIJO, L. P. T. Construindo as competências do cirurgião-dentista na atenção primária em saúde. 2007. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
30	GUIMARÃES, A. M. F. Interação mãe-bebê: estudo em recém-nascidos pré-termo submetidos a um programa de estimulação fonoaudiológica e ao método mãe-canguru. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.
31	KUPFER, M. C. M. Françoise Dolto, uma médica de educação. Fortaleza, CE, 2006. Revista Mal-Estar e Subjetividade , Fortaleza, v. 6 n. 1, p. 111-124, 2006.
32	LOPES, D. V. Comportamento exploratório de bebês pré-termo e muito baixo peso diferenciados quanto ao risco no desenvolvimento, em situação de brincar, com e sem mediação materna. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.
33	MAGALHÃES, A. C. Estratégias educativas-preventivas para a promoção de saúde bucal na primeira infância. Odontologia Clínico-Científica (Impresso). Recife, v. 8, p. 245-249, 2009.
34	MALDONADO, M. T. Como cuidar de bebês e crianças pequenas. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.
35	MARIANO, F. N. Adoções “prontas” ou diretas: buscando conhecer seus caminhos e percalços. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.
36	MARIOTTO, R. M. M. Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche no desenvolvimento e na subjetivação de bebês. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
37	MARTINS, C. de S. Caracterização dos fatores de risco biopsicossociais à gestação e ao desenvolvimento fetal. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.
38	MAZZINI, M. de L. H. A construção da identidade materna na adolescente grávida. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

39	MELCHIORI, L. E. Desenvolvimento e comportamento dos bebês (de 0 a 2 anos) na rotina diária, segundo a visão das educadoras de ambiente coletivo. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.
40	MELGAÇO, R. G.; FERNANDES, C. M. A ética na atenção ao bebê: psicanálise - saúde - educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
41	MORAIS, A. S. de. Usos e apropriações de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil por agentes comunitários de saúde: uma experiência de formação. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
42	MOURA, M. L. S. de. O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
43	OLIVEIRA, N. R. de. Perfis de grávidas e mães adolescentes: estudo psicossocial de adolescentes usuárias de um serviço público de pré-natal e maternidade. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
44	PADOVANI, F. H. P. Indicadores emocionais de ansiedade, disforia e depressão e verbalizações maternas acerca do bebê, da amamentação e da maternidade em mães de bebês nascidos pré-termo de muito baixo peso, durante a hospitalização do bebê e após a alta, comparadas a mães de bebês nascimentos a termo. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
45	PAULETO, A. R. C. Teleodontologia: elaboração, desenvolvimento e avaliação do website “Portal dos Bebês - Odontologia” como instrumento de informação para pais e/ou cuidadores. 2013. Tese (Doutorado em Odontopediatria) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2013.
46	PERGHER, D. N. Q. Nascimento e internação do bebê prematuro na vivência dos pais. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.
47	RIBEIRO, I. A. L. Programa preventivo educativo para bebês no município de Jaú. Bauru: s.n., 2002.
48	SALES-PERES, S. H. de C. Grau de satisfação e interesse em relação à educação em saúde bucal de pais ou responsáveis de crianças de 0 a 2 de idade. Revista da ABOPREV , Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 3-8, jan./jun. 2004.
49	SANTI, L. N. de. Cuidando da saúde bucal do filho: o significado para um grupo de mães. 2003. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
50	TEIXEIRA, L. Carinho especial: por que a asma em idosos e bebês exige mais atenção de parentes e médicos. Inspirar , São Paulo, n. 1, p. 14, jul. 2002.
51	TOCCHIO, A. B. Educação permanente de profissionais de enfermagem da atenção básica à saúde a partir de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
52	VILELA, A. C. S.; SACRAMENTO, E. P.; GOMIDE, M. R. Educação dos pais versus saúde bucal de bebês fissurados. Revista da Associação Paulista de Cirurgiões Dentistas , São Paulo, v. 50, n. 4, p. 357-60, jul./ago. 1996.
53	XAVIER FILHO, E. A aquisição da locomoção aquática em bebês no primeiro ano de vida. 2006. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Fonte: Elaboração da autora.

Na base de dados Dedalus, não encontramos nenhum trabalho por meio da expressão de busca “Zaporozhets”.

Na base Dedalus identificamos um total de 75 (setenta e cinco) trabalhos, a saber: 31 (trinta e uma) dissertações, 18 (dezoito) livros, 17 (dezessete) teses de doutorado, 8 (oito) artigos e 1 (uma) tese de livre-docência. Desse total, 30 (trinta) são da área da Saúde, 5 (cinco) da área da Psicologia; 5 (cinco) da área Social; 3 (três) da Educação Especial; 2 (dois) da Educação Física; e 30 (trinta) pertencem à área da Educação. Desses 30 (trinta), 14 (quatorze) têm o resumo disponível, em 3 (três) resumos não foi possível identificar os aspectos metodológicos e 2 (dois) não informam a abordagem teórica. Em (1) um deles não há elementos necessários para identificação de nenhum aspecto metodológico, tampouco a abordagem teórica.

2.1.4 Scielo

Na base de dados Scielo, todos os trabalhos localizados são artigos. Por meio da expressão “Educação Infantil” and bebês encontramos apenas 5 (cinco) trabalhos, todos da área da Educação e com resumos disponíveis. Os temas abordados são: cuidado; asilo dos expostos da Santa Casa de São Paulo; formação profissional para a Educação Infantil; e 2 (dois) abordam o desenvolvimento infantil. Por se tratarem de artigo, os resumos são bem sucintos, em apenas 1 (um) deles foi possível identificar aspectos metodológicos e a abordagem teórica: trata-se de pesquisa qualitativa com entrevistas e com menção a Winnicott como parte da abordagem teórica.

Os trabalhos identificados estão descritos, a seguir, no Quadro 9.

Quadro 9 - Trabalhos encontrados na Base de dados Scielo utilizando as expressões “Educação Infantil” and bebês

Nº	Referências – Base Scielo – expressões “Educação Infantil” and bebês
1	BECKER, S. M. da S.; BERNARDI, D. MARTINS, G. D. F. Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. Psicologia em estudo , Maringá, v. 18, n. 3, p. 551-560, set. 2013. ISSN 1413-7372
2	KUHLMANN JÚNIOR, M.; ROCHA, J. F. T. da. Educação no asilo dos expostos da Santa Casa em São Paulo: 1896-1950. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, v. 36, n. 129, p.597-617, dez. 2006. ISSN 0100-1574
3	MACHADO, M. L. de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000. ISSN 0100-1574
4	ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. Psicologia USP , São

	Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, set. 2009. ISSN 0103-6564
5	SOEJIMA, C. S.; BOLSANELLO, M. A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil. Educar em Revista , Curitiba, n. 43, p. 65-79, mar. 2012. ISSN 0104-4060

Fonte: Elaboração da autora.

Nessa mesma base de dados, por meio da expressão “Educação” *and* bebês localizamos, inicialmente, 46 (quarenta e seis) trabalhos, dos quais alguns foram descartados, a saber: 5 (cinco), que estavam disponíveis somente em inglês; 2 (dois), por serem textos de apresentação; e 1 (um) que era do ano de 1983 (descartado, pois nos atemos aos trabalhos a partir de 1996). Além disso, os 5 (cinco) trabalhos encontrados na busca anterior, apareceram novamente também nessa busca, assim sendo, o descarte foi inevitável. Dessa forma, restaram 33 (trinta e três) artigos. Desse total de 33 (trinta e três), identificamos que 15 (quinze) são da área da Saúde e trazem diferentes temáticas – intervenção cognitivo-motora em bebês (fisioterapia); método Mãe Canguru; cuidados com bebê prematuro; UTI neonatal; bebês pré-termo; HIV; trauma craniano; aleitamento materno; odontologia – 2 (dois) trazem a gestação como tema; e 4 (quatro) trazem temas como desenvolvimento infantil, desenvolvimento motor; comportamento infantil na perspectiva da fisioterapia.

Além da área da Saúde, identificamos, também, 4 (quatro) trabalhos da área da Psicologia, cujos temas são: relação mãe-criança; comunicação intencional de bebês; gestação; e traços infantis (fisionomia). Encontramos, ainda, 1 (um) trabalho da área da Fonoaudiologia, que tem como tema a avaliação do frênulo da língua em bebês.

Direcionando para a área da Educação, há 3 (três) trabalhos na área da Educação Física com temáticas como o andar dos bebês; a motricidade; e o desenvolvimento infantil (sobre o andar). Localizamos, também, 2 (dois) trabalhos na área da Educação Especial, um sobre o desenvolvimento motor e da linguagem; e o outro sobre autismo.

Mais especificamente relacionados à área da Educação, restaram apenas 8 (oito) trabalhos cujos temas compreendem: arte na formação de professores (teatro); relação creche-família; desenvolvimento da linguagem; contexto da creche; mordida; brincar; e 2 (dois) abordam a inserção de bebês na creche. Dos 8 (oito) trabalhos da área da Educação, 1 (um) não tinha o resumo disponível. Em 2 (dois) não foi possível identificar aspectos metodológicos nem a abordagem teórica. Dos demais, 2 (dois) permitiram identificar apenas os procedimentos metodológicos, em um foi utilizado gravações em vídeo, fichas de observação e entrevistas; e o outro menciona que se trata de pesquisa qualitativa com realização de entrevistas individuais e em grupo. Em outros 2 (dois) trabalhos conseguimos

identificar apenas a abordagem teórica, um traz perspectivas filosóficas sobre a existência humana e o outro tem como base a Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente as contribuições de Vygotski. E, em apenas 1 (um), foi possível identificar os procedimentos metodológicos, que envolvem vídeo gravações e entrevistas, e a abordagem teórica que traz como base pressupostos histórico-culturais.

No Quadro 10, a seguir, elencamos os trabalhos localizados.

Quadro 10 - Trabalhos encontrados na Base de dados Scielo utilizando as expressões Educação *and* bebês

Nº	Referências – Base Scielo – expressões “Educação” <i>and</i> bebês
1	ALMEIDA, C. S. de; VALENTINI, N. C. Integração de informação e reativação da memória: impacto positivo de uma intervenção cognitivo-motora em bebês. Revista Paulista de Pediatria , São Paulo, v. 28, n. 1, p. 15-22, mar. 2010. ISSN 0103-0582
2	AMORIM, K. de S.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 109, p. 115-144, mar. 2000. ISSN 0100-1574
3	ARAÚJO, C. L. de et al. Método Mãe Canguru: uma investigação da prática domiciliar. Revista Ciência & Saúde Coletiva , Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p.301-307, jan. 2010. ISSN 1413-8123
4	FONSECA, L. M. M. et al. Cartilha educativa para orientação materna sobre os cuidados com o bebê prematuro. Revista Latino-Americana de Enfermagem , São Paulo, v. 12, n. 1, p. 65-75, fev. 2004. ISSN 0104-1169
5	FRABBETTI, R. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. Pro-Posições , Campinas, v. 22, n. 2, p. 39-50, ago. 2011. ISSN 0103-7307
6	FRELLO, A. T.; CARRARO, T. E. Enfermagem e a relação com as mães de neonatos em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal. Revista Brasileira de Enfermagem , Brasília, v. 65, n. 3, p. 514-521, jun. 2012. ISSN 0034-7167
7	FUERTES, M. et al. Momentos de interação em que as emoções se apre(e)ndem: estudo exploratório sobre a prestação materna e infantil em jogo livre. Psicologia USP , São Paulo, v. 21, n. 4, p.833-857, 2010. ISSN 0103-6564
8	HABIB, E. S.; MAGALHÃES, L. C. Criação de questionário para detecção de comportamentos atípicos em bebês. Revista Brasileira de Fisioterapia , São Carlos, v. 11, n. 3, p. 177-183, jun. 2007. ISSN 1413-3555
9	HEKAVEI, T.; OLIVEIRA, J. P. de Evoluções motoras e linguísticas de bebês com atraso de desenvolvimento na perspectiva de mães. Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 15, n. 1, p. 31-44, abr. 2009. ISSN 1413-6538
10	LACERDA, T. T. B. de; MAGALHÃES, L. de C. Análise da validade dos itens do <i>Movement Assessment of Infants – MAI</i> - para crianças pré-termo. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil , Recife, v. 6, n.3, p. 297-308, set. 2006. ISSN 1519-3829
11	LAMPREIA, C. Perspectivas da pesquisa prospectiva com bebês irmãos de autistas. Psicologia: ciência e profissão , Brasília, v. 29, n. 1, p. 160-171 2009. ISSN 1414-9893
12	LEITÃO, M.; CASTELO-BRANCO, R. Bebês: o irresistível poder da graciosidade. Um estudo sobre o significado evolutivo dos traços infantis. Estudos de Psicologia (Natal) , Natal, v. 15, n. 1, p. 71-78, abr. 2010. ISSN 1413-294X
13	LEVADA, G.; COSTA, P. H. L. da. Estudo da variabilidade das forças de reação do solo na

	aquisição do andar independente em bebês. Motriz: Revista de Educação Física , Rio Claro, v. 18, n. 2, p. 356-365, jun. 2012. ISSN 1980-6574
14	LIMA, I. C. V. de et al. Demandas de cuidado domiciliar da criança nascida exposta ao HIV na ótica da teoria ambientalista. Revista Gaúcha de Enfermagem , Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 64-71 set. 2013. ISSN 1983-1447
15	LOPES, N. R. L.; EISENSTEIN, E.; WILLIAMS, L. C. A. Trauma craniano violento pediátrico: uma revisão da literatura. Jornal de Pediatria (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 89, n. 5, p. 426-433, out. 2013. ISSN 0021-7557
16	MARTINELLI, R. L. de C. et al. Protocolo de avaliação do frênulo da língua em bebês. Revista CEFAC , São Paulo, v. 14, n. 1, p. 138-145, fev. 2012. ISSN 1516-1846
17	MARTINEZ, C. M. S. et. al. Suporte informacional como elemento para orientação de pais de pré-termo: um guia para o serviço de acompanhamento do desenvolvimento no primeiro ano de vida. Revista Brasileira de Fisioterapia , São Carlos, v. 11, n. 1, p. 73-81, fev. 2007. ISSN 1413-3555
18	MOURA, L. de F. A. de D. et al. Impacto de um projeto de extensão universitária na formação profissional de egressos de uma universidade pública. Revista de Odontologia da UNESP , Araraquara, v. 41, n. 5, p. 348-352, out. 2012. ISSN 1807-2577
19	NÖRNBERG, M. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. Pro-Posições , Campinas, v. 24, n. 3, p. 99-113, dez. 2013. ISSN 0103-7307
20	NUNES, L. de L.; AQUINO, F. de S. B. Habilidade de comunicação intencional de bebês: o que pensam as mães? Psicologia: Teoria e Pesquisa , Brasília, v. 30, n. 4, p. 363-372, dez. 2014. ISSN 0102-3772
21	OLIVEIRA, M. R. de; DESSEN, M. A. Alterações na rede social de apoio durante a gestação e o nascimento de filhos. Estudos de Psicologia (Campinas) , Campinas, v. 29, n. 1, p. 81-88 mar. 2012. ISSN 0103-166X
22	OLIVEIRA, S. M. S. de, ALMEIDA, C. S. de; VALENTINI, N. C. Programa de fisioterapia aplicado no desenvolvimento motor de bebês saudáveis em ambiente familiar. Revista da Educação Física/UEM , Maringá, v. 23, n. 1, p. 25-35, mar. 2012. ISSN 1983-3083
23	POGETTI, L. S. et al. Visibilidade dos braços afeta a preferência manual em bebês. Motriz: Revista de Educação Física , Rio Claro, v. 19, n. 1, p. 160-170, mar. 2013. ISSN 1980-6574
24	PRÓSPERO, V. G. M. et al. Efeito da instabilidade da superfície no comprimento da passada e ângulo do braço de bebês durante a aquisição da marcha. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte , São Paulo, v. 28, n. 3, p. 481-490, set. 2014. ISSN 1807-5509
25	SARTORI, N.; SACCANI, R.; VALENTINI, N. C. Comparação do desenvolvimento motor de lactentes de mães adolescentes e adultas. Fisioterapia e Pesquisa , São Paulo, v. 17, n. 4, p. 306-311, dez. 2010. ISSN 1809-2950
26	SAULLO, R. F. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito - um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. Pro-Posições , Campinas, v. 24, n. 3, p. 81-98, dez. 2013. ISSN 0103-7307
27	SCHLITTLER, D. X. C. et al. Velocidade ideal da esteira para estimular passadas do andar em bebês. Revista Brasileira de Fisioterapia , São Carlos, v. 14, n. 6, p. 483-490 dez. 2010. ISSN 1413-3555
28	SILVA, I. de O. e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil. Educar em Revista , Curitiba, n. 53, p. 253-272, set. 2014. ISSN 0104-4060
29	SILVA, L. de A.; MÜLLER, F. Bebês e adultos no contexto da creche. Pro-Posições , Campinas, v. 25, n. 1, p. 261-266, abr. 2014. ISSN 0103-7307
30	SOARES, M. E. de M. et al. Uso de chupeta e sua relação com o desmame precoce em

	população de crianças nascidas em Hospital Amigo da Criança. Jornal de Pediatria (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 79, n. 4, p. 309-316, ago. 2003. ISSN 0021-7557
31	SPERANDIO, A. M. G. et al. Ensino e práticas de promoção da saúde durante o primeiro ano de medicina - Unicamp. Revista Brasileira de Educação Médica , Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 615-621, dez. 2010. ISSN 0100-5502
32	TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. A. G. Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. Estudos de Psicologia (Natal) , Natal, v. 8, n. 3, p. 459-467, dez. 2003. ISSN 1413-294X
33	ZANELLA, A. V.; ANDRADA, E. G. C. de Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. Psicologia em estudo , Maringá, v. 7, n. 2, p. 127-133, dez. 2002. ISSN 1413-7372

Fonte: Elaboração da autora.

Salientamos que, nessa base, não foi encontrado nenhum trabalho por meio do termo de busca “Zaporozhets”.

Na base de dados Scielo, localizamos um total de 38 (trinta e oito) artigos, sendo: 15 (quinze) da área da Saúde; 4 (quatro) da área da Psicologia; 3 (três) da Educação Física; 2 (dois) da Educação Especial; 1 (um) da área da Fonoaudiologia; e 13 (treze) da área da Educação. Desses 13 (treze) trabalhos, 12 (doze) tinham o resumo disponível; em 6 (seis) não havia identificação da abordagem teórica e nem dos aspectos metodológicos; em 2 (dois) trabalhos foi possível identificar apenas aspectos metodológicos; em outros 2 (dois) havia informação apenas sobre a abordagem teórica; e, ainda, em 2 (dois) outros conseguimos identificar a abordagem teórica e a metodológica.

2.1.5 Sobre as buscas bibliográficas

Em relação às buscas bibliográficas, pudemos constatar que os temas abordados são bastante diversificados, contemplando diferentes áreas e vertentes teóricas. Fica evidente que, ao procurar referências sobre bebês, além dos trabalhos que envolvem Educação, há um grande número de trabalhos na área da Saúde, o que nos mostra que pesquisas em Educação que envolvem bebês ainda são escassas, pois é uma área que começou a ser foco de pesquisas acadêmicas há pouco tempo. A Educação Infantil, de uma forma geral, começou a ser estudada recentemente, sobretudo no que diz respeito à Educação de crianças de até 3 (três) anos. Essa constatação revela, pois, o valor do estudo ora apresentado e discutido, por se tratar de tema atual envolvendo essa faixa etária.

Em relação à pesquisa bibliográfica, em síntese, localizamos um total de 135 (cento e trinta e cinco) trabalhos, a saber: 28 (vinte e oito) livros; 38 (trinta e oito) dissertações; 21 (vinte e uma) teses; 46 (quarenta e seis) artigos; 1 (um) áudio-livro; e 1 (uma) tese de livre-

docência. Quanto às áreas, desdobram-se em: 48 (quarenta e oito) trabalhos que abordam a área da Saúde; 10 (dez) da Psicologia; 1 (um) da Fonoaudiologia; 5 (cinco) da área Social; 7 (sete) da Educação Especial; 5 (cinco) da Educação Física; e 59 (cinquenta e nove) da área da Educação. Desses 59 (cinquenta e nove) da área da Educação, 35 (trinta e cinco) tinham o resumo disponível. Em 5 (cinco) desses resumos foi possível identificar apenas a abordagem teórica e em 4 (quatro) apenas os aspectos metodológicos. E em 13 (treze) resumos foi possível identificar a abordagem teórica e os elementos metodológicos.

A seguir, o levantamento indicado no Quadro 11 mostra a relação entre o ano e a quantidade de trabalhos publicados.

Quadro 11 - Relação entre ano e quantidade

Ano	Quantidade de trabalhos
1996	3
1997	4
1998	2
1999	4
2000	6
2001	3
2002	5
2003	6
2004	3
2005	6
2006	8
2007	7
2008	8
2009	10
2010	13
2011	9
2012	14
2013	14
2014	9
201-	1

Fonte: Elaboração da autora.

Na sistematização do Quadro 11 podemos constatar um aumento significativo no número de publicações nos últimos anos, o que confirma que o tema e o objeto de estudo “Educação Infantil” vem ganhando espaço em pesquisas acadêmicas com repercussões na produção de conhecimentos na área.

De todos os trabalhos da área da Educação que permitiram a identificação da abordagem teórica, 4 (quatro) trabalhos trazem como fundamento a teoria Histórico-Cultural, além das *Obras escogidas*, de Vigotski, que foram localizadas em um dos quadros da Acervus (Quadro 3). Nessa perspectiva, o Quadro 12 apresenta a referência, o resumo e as palavras-chave desses estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural.

Quadro 12 - Trabalhos que trazem a Teoria Histórico-Cultural como abordagem teórica

REFERÊNCIA	RESUMO E PALAVRAS-CHAVE
AMORIM, K. de S. Linguagem, comunicação e significação em bebês. 2013. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Base de dados: DEDALUS <i>Texto completo não disponível</i>	Esta tese de livre-docência aborda a linha de investigação sobre linguagem, comunicação e significação em bebês, conduzida pelo grupo de pesquisa. Para sua apresentação, inicialmente, são discutidas algumas questões histórico-políticas e culturais, as quais circunscreveram novos olhares e práticas dirigidas ao bebê. Nessa discussão, temáticas relacionadas à construção da própria psicologia do desenvolvimento são apresentadas. Com isso, compreensões diversas e, até mesmo, antagônicas sobre desenvolvimento são discutidas. Muitas dessas se contrapõem a dados empíricos do grupo, fazendo com que se colocasse em foco a temática em questão. Para aprofundar a análise do objeto de estudo, foi conduzida revisão bibliográfica nacional e internacional, a qual é apresentada e em que se verificou uma polissemia, com uma diversidade de pontos de vista, em sua maioria pouco dialogáveis. Discute-se, ainda, que a partir da revisão, foram selecionados elementos que pudessem contribuir para as reflexões e a condução de nossas pesquisas. Assim, a partir de um referencial histórico-cultural, particularmente da perspectiva da Rede de Significações, definiu-se pela investigação daqueles processos, através de estudos de caso, fazendo-se seguimento longitudinal dos bebês, em contextos diversos (casa, creche e instituição de acolhimento), a partir de videograções e entrevistas. O material empírico deriva de 23 projetos conduzidos no período de 18 anos e está relacionado a seis bancos de dados de pesquisa. Resultados são apresentados, destacando aspectos como a capacidade interativa do bebê e os seus recursos comunicativos. Destes, especificamente são discutidos a emoção, o olhar e os gostos. O que se verificou foi uma enorme capacidade interativa do bebê, que se estende para além da relação com a mãe, inclusive tendo outras figuras de referência. Evidencia-se que essa competência interativa apresenta alta complexidade, o bebê utilizando-se de recursos diversos com os diferentes parceiros; e, mesmo, fazendo uso de frequências variadas desses recursos nas diversificadas relações; e, também, em uma mesma relação ao longo do tempo. Explicita-se que, desde muito pequeno, o bebê tem alta capacidade de negociação, através do uso de recursos peculiares à sua idade e habilidades. A emoção e o olhar foram recursos muito utilizados nos primeiros meses. Porém, verificou-se que eles não são dados biologicamente, mas coconstruídos na relação com o outro. Os diálogos dos bebês

	se fazem, também, através de uma gama ampla de gostos, que já carregam significações culturais e que, no curso das interações, podem se desdobrar em função de novos elementos ou diferentes configurações. Nem sempre esses gostos são vistos como comunicativos pelos parceiros. Em relação a isso, discute-se que não se deve confundir linguagem com língua, os descompassos da compreensão das significações se dando por não se atribuir significado ao gesto, sem que isso signifique que o gesto não esteja carregado de significados. Aspecto importante é a verificação de que os parceiros de interação envolvem não só adultos, como bebês pares de idade. Nestas interações, há troca, negociações, uso de recursos culturalmente dados, além de uma multiplicidade de gostos, indicando o elevado nível de uso da linguagem, mesmo com os pares. Alguns desses elementos são discutidos de forma situada e relacional, através do choro ou comportamento de incômodo, em relações na casa, creche e no abrigo, destacando-se as significações que vão sendo coconstruídas; ainda, no que, no processo, vai se destacando de questões como a posição da criança no ambiente, as relações consideradas significativas e os modos de se relacionar com as pessoas; ainda, o que se espera da criança e o que a criança deve esperar do adulto. Nos processos, imerso que está o bebê na linguagem, a subjetividade da criança vai se constituindo. Ao final, há posicionamento teórico em relação aos dados, discutindo-se que os mesmos apontam a capacidades que não foram exploradas ou o foram pouco verificadas por outros pesquisadores. Conclui-se que essa linha de pesquisa representa contribuição ao conhecimento das capacidades comunicativas do bebê, com implicações tanto teóricas, como práticas relacionadas à educação infantil. Finalmente, novas questões são apresentadas como se desdobrando dessas pesquisas e apontando para a continuidade dessa linha de investigação. Palavras-chave: <i>Não disponíveis</i>
LAZARETTI, L. M. Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2008. Base de dados: ATHENA	Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, tem caráter teórico-conceitual, e como objetivo geral investigar a multiplicidade dos estudos realizados por Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), demonstrando como foi se delineando o processo de constituição de sua obra. Elegemos como objetivos específicos: a) mapear a obra do autor, com base em dados biográficos e sua inserção e produção junto ao grupo da Escola de Vigotski; b) apontar os fundamentos teóricos e metodológicos norteadores do pensamento de Elkonin; c) analisar as investigações científicas desse psicólogo soviético e como as mesmas apoiam-se no trabalho iniciado por L. S. Vigotski; d) desvelar se as ideias de Elkonin apresentam novidades quando relacionadas às hipóteses de Vigotski. Para tanto, a metodologia eleita conta com fontes primárias e secundárias, que compõem o acervo bibliográfico estudado. Os escritos do autor principal e seus interlocutores foram considerados fontes primárias, e os de seus intérpretes – autores da atualidade – fontes secundárias. Ante essas fontes

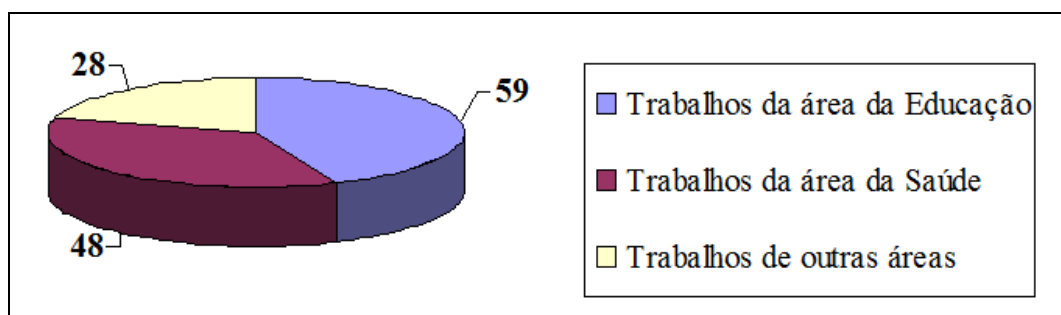
	primárias e secundárias, a pesquisa envolveu fases de levantamento, localização, acesso, seleção, tradução (do russo, inglês e espanhol) e leitura das mesmas, implicando em análises descritivas e conceituais e sínteses. A pesquisa resultou em dados a respeito de como Elkonin tem sido compreendido por pesquisadores que trabalham com a Psicologia Histórico-Cultural. Discípulo de Vigotski e companheiro de trabalho de Davidov, Dragunova, Galperin, Leontiev, Zaporozhês e Zinchenko, desenvolveu estudos sobre a dinâmica e as características dos períodos do desenvolvimento humano, que abordam sobre a atividade de comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória, atividade jogo de papéis, atividade de estudo, atividade de comunicação íntima pessoal e atividade profissional - de estudo. Outros trabalhos que compõem o legado de Elkonin são: o processo de aquisição do conhecimento na educação escolar, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança pré-escolar e escolar, métodos de ensino e reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Podemos concluir que seu pensamento vem sendo difundido em vários países e ganhando relevância nas áreas da psicologia e da educação. Esperamos que a pesquisa aqui apresentada possa trazer contribuições a essas duas áreas do saber e, ainda, favorecer o diálogo entre os pesquisadores interessados em se aprofundar na obra desse autor, praticamente (des)conhecido no Brasil. Palavras-chave: Elkonin. Psicologia Histórico-Cultural. Desenvolvimento humano.
SAULLO, R. F. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S. Cuidando ou tomando cuidado? agressividade, mediação e constituição do sujeito - um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. Pro-Posições, Campinas, v. 24, n. 3, p. 81-98, dez. 2013. ISSN 0103-7307 Base de dados: SCIELO	O desenvolvimento do bebê é entendido, neste estudo, como biologicamente cultural e constituído por processos de mediação, inicialmente externa. Uma situação de crise foi investigada. O estudo de caso de um bebê mordedor (Vítor, 12 meses) foi oriundo de um projeto que acompanhou bebês em creche. A análise microgenética foi conduzida em material empírico formado pelo entrelaçamento de videograções e entrevistas, tendo como base pressupostos histórico-culturais. Verificaram-se processos de mediação relacionados tanto a períodos particulares como ao drama das relações. A mediação foi dirigida não só à criança em estudo, como às educadoras e às demais crianças. Inicialmente, valorizou-se a aproximação entre estas, promovendo vínculos. Posteriormente, como Vítor revelasse comportamentos agressivos, passou-se a tomar cuidado com ele. Apesar da sua idade, as práticas pautavam-se em concepções ligadas a crianças maiores e adolescentes. O comportamento do bebê foi entendido como inato ou como problema de personalidade, o que levou ao seu relativo isolamento. No entanto, por meio de um referencial histórico-cultural, buscou-se novo olhar: a mediação representou um processo dialógico, com construção conjunta de significações/papéis e participação da criança. Sinaliza-se, aqui, a necessidade de novas investigações, essa discussão sendo particularmente útil à Educação Infantil. Palavras-chave: Bebê; mediação; mordedor; significação;

	creche.
ZANELLA, A. V.; ANDRADA, E. G. C. de Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. Psicologia em estudo, Maringá, v. 7, n. 2, p. 127-133, dez. 2002. ISSN 1413-7372 Base de dados: SCIELO	Problematizando a constituição do sujeito a partir da análise de um episódio envolvendo dois bebês e uma professora, vídeo gravado em uma creche pública de Florianópolis/SC, procurou-se estudar a gênese dos processos de significação engendrados na situação analisada, observando a dinâmica das relações professora - bebês. Utilizando-se os aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, mais especificamente as contribuições de Lev Semionovitch Vygotski, que considera a dupla dimensão do ser humano, sujeito e sujeito, ressalta-se a importância do Outro no processo de significação e constituição do sujeito, sem deixar de lado a ativa participação do Eu, social e historicamente produzido. Palavras-chave: constituição do sujeito; processos de significação; Psicologia histórico-cultural.

Fonte: Elaboração da autora.

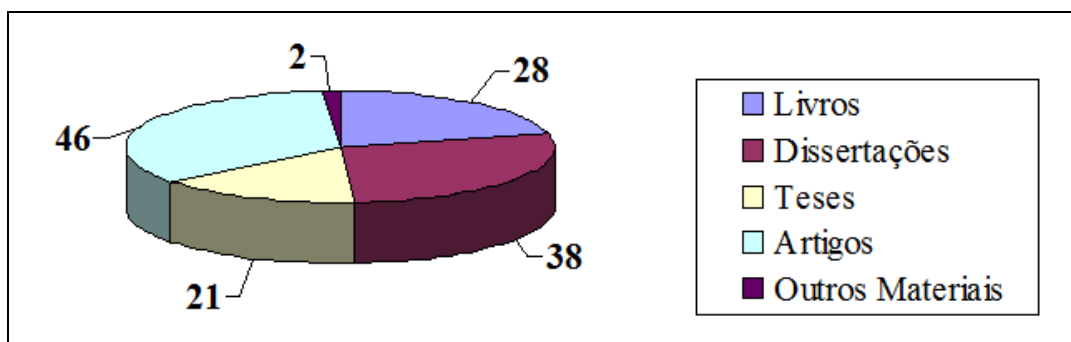
A seguir, os Gráficos 1, 2, 3 e 4 ilustram, de maneira geral, os resultados obtidos na pesquisa bibliográfica.

Gráfico 1 - Área de conhecimento dos trabalhos encontrados



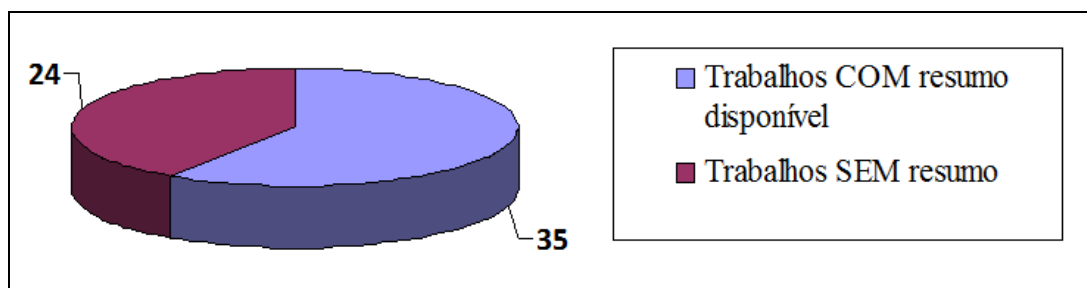
Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 2 - Tipos de materiais



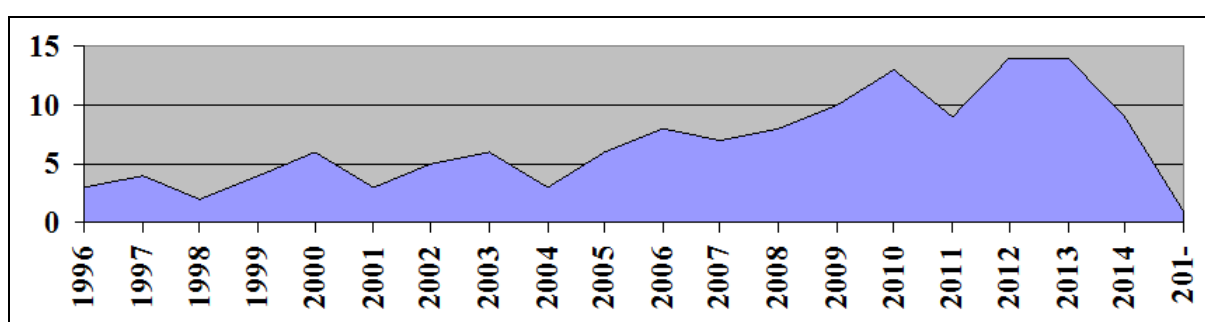
Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 3 - Trabalhos da área da Educação com e sem resumos disponíveis



Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 4 - Relação quantidade / ano



Fonte: Elaboração da autora.

2.2 Percursos metodológicos da pesquisa de campo

A pesquisa de campo também exige delimitações. No trabalho ora apresentado, optamos por delimitar a investigação de campo considerando percepções de professores atuantes em salas de bebês em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), do município de Marília, situado no interior do oeste paulista. As EMEIs pesquisadas atendem crianças em idade de “berçário”, que entram no início do ano com idades entre quatro meses e um ano e onze meses. A nomenclatura no município investigado mudou, no ano de 2014, de berçário para EMEI.

De acordo com Gonsalves (2005, p. 67), as ações de campo “pretende[m] buscar a informação diretamente com a população pesquisada”, o que nos oferece condições para um melhor entendimento do que escolhemos estudar e, também, proporciona maior suporte para a realização do estudo.

As ações de campo deram-se por meio de entrevistas e também sessões de observação¹³ em Escolas de Educação Infantil do município de Marília (SP). Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, a cidade conta com seis Escolas de

¹³ A base do roteiro para observação foi organizada por Lima (2005) e adaptada para o trabalho ora discutido.

Educação Infantil que atendem bebês, os antigos berçários. Uma das escolas não aceitou receber informações sobre nossa pesquisa, descartando a possibilidade de participação logo no primeiro telefonema. Dessa forma, de seis escolas restaram cinco que, a princípio, aceitaram participar da investigação. Dessas cinco escolas, de uma não obtivemos retorno para a realização da pesquisa. Sendo assim, neste estudo, estão focadas as quatro escolas participantes, com um professor em cada uma delas. Cabe mencionar que não houve, por parte da pesquisadora, um critério para a escolha das professoras participantes, uma vez que essa seleção foi realizada pelas diretoras das escolas.

As escolas foram muito receptivas, assim como as professoras. Primeiramente, foi feita entrevista com cada professora parceira da investigação. Na sequência, foram realizadas sessões de observação da prática no dia a dia das escolas.

Como o estudo ora discutido se refere à “docência”, o uso da observação como uma das formas de produção de dados se torna imprescindível. Sobre essa escolha, Mukhina (1996, p. 14) destaca a importância da observação, salientando que “na observação, o pesquisador acompanha a conduta da criança em condições naturais [...]” e ressalta, também, que “A observação é indispensável para o levantamento inicial de dados” (MUKHINA, 1996, p. 16).

Ainda no tocante à observação, Vianna (2007) traz algumas contribuições. Segundo o autor, “A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência” (VIANNA, 2007, p. 12). Vianna (2007, p. 14) destaca, ainda, que

Ao longo dos anos, a observação tem contribuído, sem sombra de dúvida e sem contestação empiricamente fundamentada, para o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo uma técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não-verbal [...].

Podemos, assim, perceber o quão importante se torna a observação em uma pesquisa de campo, especialmente se tratando de pesquisa com bebês.

Para as entrevistas, buscamos fundamentos nos estudos de Manzini (2003, 2004). De acordo com o estudioso, “A título de definição a entrevista seria uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador” (MANZINI, 2003, p. 12-13). Em seu texto “Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros”, Manzini (2004) traz uma definição do que seria uma entrevista semiestruturada:

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com

perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 2004, p. 2).

Nas palavras de Manzini (2003, p. 13), “o roteiro terá como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido”. Assim, o roteiro se torna algo muito importante nesse processo de produção de dados, por esta razão, Manzini (2003) considera fundamentais alguns cuidados como: a linguagem, a forma das perguntas e a sequência de perguntas, pois a maneira como o roteiro é organizado, pode mudar todo o andamento do trabalho. Sendo assim, é importante submeter o roteiro a uma “apreciação externa” que seria uma “adequação do roteiro” (MANZINI, 2003, p. 20). Para isso, no entendimento de Manzini (2003, p. 20), dois procedimentos têm sido mais utilizados, “a apreciação por juízes externos e a entrevista piloto”.

No estudo aqui apresentado, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada. O roteiro utilizado para este trabalho foi discutido e analisado em conjunto durante as aulas da disciplina “Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos”, ministrada pelo Professor Eduardo José Manzini. No ano de 2014, durante as aulas, vários textos nos ajudaram na elaboração do roteiro, entre os quais destacamos “Considerações sobre elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada” (MANZINI, 2003), que foi de suma importância para entendermos como se dá esse processo.

Foram duas versões antes de estabelecermos o roteiro final. De um roteiro para outro foi possível perceber mudanças significativas; especialmente comparando o primeiro roteiro com o roteiro final. A principal mudança, além da forma de ordenar e formular as perguntas, é que a versão final conta com um preâmbulo e as questões foram divididas por eixos, o que facilita o andamento da entrevista.

Depois dessa etapa, realizamos uma entrevista piloto com uma professora de bebês que não pertencia à lista de participantes da pesquisa. A entrevista foi gravada, com autorização da participante, e foi feita a transcrição das interações verbais. Ao transcrever, optamos pela transcrição integral, com ajustes em relação às normas ortográficas, assim como procedemos com as demais entrevistas do trabalho.

Assim, as entrevistas da pesquisa foram realizadas com quatro professoras de bebês da rede municipal de quatro Escolas de Educação Infantil da cidade de Marília (SP). E, para as sessões de observação, foram dedicados dois dias de acompanhamento para cada uma das professoras.

Dando continuidade aos trabalhos relacionados à pesquisa de campo, fizemos a transcrição das entrevistas e das observações. Em seguida definimos alguns eixos para que pudéssemos, dessa forma, iniciar a leitura e a análise dos dados obtidos. A escolha dos eixos de análise foi feita com base no roteiro de entrevista e nas nossas leituras sobre o tema da pesquisa. Partindo desses critérios definimos os seguintes eixos:

- Escolha da profissão: o trabalho com bebês
- Formação docente inicial e continuada: aspectos específicos para o trabalho com bebês
- Planejamento e registro: em foco a rotina e a organização espaço-temporal
- Relação professor e bebês e entre os bebês
- Papel e atuação do(a) professor(a)
- Papel e atuação da criança
- Docência na Educação Infantil (relação entre teoria e prática)
- Percepção sobre as Especificidade do trabalho com bebês

Posteriormente fizemos a leitura das transcrições das entrevistas e das observações com base nos eixos elencados. Para isso delimitamos uma cor para cada eixo e conforme fazíamos a leitura íamos identificando trechos das narrativas relacionados a cada eixo e excertos dos registros das observações de acordo com as cores escolhidas para representar cada um deles.

Partindo desses pressupostos, fizemos a sistematização de todas as transcrições, com posterior seleção das ideias a serem citadas e discutidas no corpo do texto para que pudéssemos dar início às reflexões e cumprir com os objetivos propostos. Foram realizadas também leituras da literatura na área, com base nos eixos de análise, para que pudéssemos discutir os dados com consistência teórica.

Ao partir para a escrita deste trabalho, os eixos deram sustentação especialmente à seção 3, no qual os tópicos foram escolhidos a partir dos eixos de análise. Esse foi o caminho que percorremos para fazer a análise dos dados advindos da pesquisa de campo.

A seguir, destacamos aspectos sobre as escolas investigadas e sobre o perfil das professoras participantes da pesquisa.

2.3 Caracterização das escolas investigadas

Participaram da pesquisa 4 (quatro) professoras de 4 (quatro) escolas diferentes. Para manter o sigilo das escolas e das professoras investigadas, não citamos nomes em nenhum

momento. As escolas são denominadas de Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4. Essas escolas foram escolhidas por serem escolas que atendem bebês. Quanto à sua localização, as escolas encontram-se bem distribuídas na cidade, cada uma fica em um bairro e em zonas diferentes. A seguir, disponibilizamos, no Quadro 13, algumas informações¹⁴ sobre a caracterização do bairro em que as escolas estão localizadas e a caracterização do espaço físico de cada uma delas. As informações foram apontadas pela equipe gestora e pelos funcionários da escola.

Quadro 13 - Caracterização das escolas

Escola	Caracterização do bairro	Caracterização do espaço físico
E1	Está localizada na região central da cidade, mas atende crianças oriundas de uma grande variedade de bairros, principalmente os bairros da zona oeste. Nas adjacências temos comércio variado, escolas estaduais e municipais, posto de saúde, bancos, clube esportivo e social, bares, restaurantes e igrejas. Justamente em razão da grande variedade de serviços oferecidos no entorno da escola, acaba se justificando o atendimento de alunos vindos de outros bairros, pois a família prefere trazer seus filhos para a escola mais próxima ao trabalho. Concluímos que a comunidade onde a escola está inserida possui boa infraestrutura, favorecendo a comunidade ao redor.	Contamos com um prédio de construção antiga, apesar de reformado, que limita muito o número de atendimentos, pois dispomos de apenas seis salas e com uma demanda que cresce a cada ano. Contamos, também, com 2 pátios cobertos e mais 2 solários (pátio sem cobertura) e ainda com uma ampla areia e caramanchão. Temos também espaços ricos, onde atividades diferenciadas acontecem, como a sala de TV e a bebeteca (biblioteca). O salão social, no andar superior da escola, é mais um ambiente que se torna importante, pois é onde os eventos abertos à comunidade acontecem. Infelizmente, a escola tem problemas de acesso, escadas na entrada e acesso ao salão social.
E2	Localizada na zona sul e na periferia da cidade. Atende crianças de todas as classes sociais. Atende mães trabalhadoras de diversas profissões, como: balconistas, diaristas, vendedoras, empregadas domésticas, operárias, professoras, funcionárias públicas, autônomas, entre outras.	O prédio foi construído com a finalidade de ser uma escola mesmo. Foi reformado recentemente (2014). São três ambientes com aparelhos recreativos. Há uma cozinha adequada, lactário, refeitório, área administrativa (secretaria, sala da direção, coordenação e sala dos professores). Além disso, tem as salas onde ficam as crianças, e em todas têm tatames de EVA. Há também uma sala de amamentação (a primeira em unidade escolar pública do Brasil).
E3	Localizada na zona leste em frente a um hospital. Atende todo o cinturão periférico da cidade. Situada em região comercial. Abre às 6h da manhã para atender os trabalhadores do hospital.	O local era, antes, um internato de crianças carentes e atendia crianças de 6 a 17 anos. O prédio foi então adaptado para que fosse aberto o “berçário”.

¹⁴ Os quadros sobre caracterização das escolas e sobre o perfil das professoras foram adaptados para este texto, com base no trabalho de Marco (2014).

E4	A escola localiza-se na zona leste da cidade. É um bairro antigo próximo ao bosque municipal, com isso tem muitas árvores. Esse bairro tem construções recentes de condomínios, aumentando, assim, o fluxo de veículos, mas a rua de acesso para a escola é bem tranquila.	A escola é bem ampla e arejada. Contém salas, refeitório, salas de banho, banheiros para as crianças, quadra coberta, quiosque, barracão e brinquedos diversos. O espaço externo tem muitas árvores onde as crianças brincam o dia inteiro na sombra.
-----------	--	---

Fonte: Elaboração da autora com base em observações e informações obtidas com a diretora e os funcionários das escolas pesquisadas.¹⁵

O Quadro 14, a seguir, apresenta informações sobre as escolas participantes da pesquisa. Esse quadro traz dados referentes à estrutura física e dados estatísticos, como número de crianças matriculadas, faixa etária dessas crianças atendidas. Esses dados nos ajudaram a ter uma visão geral de cada uma das escolas.

Quadro 14 - Dados sobre as escolas participantes da pesquisa

	E1	E2	E3	E4
Data de Inauguração	06/09/1997	18/03/2000	17/09/2004	01/12/1984
Data de Reinauguração	Não informado	05/06/2014	-----	13/11/2007
Total de crianças matriculadas	91	139	92	227
Crianças matriculadas nas turmas de bebês	91	139	92	78
Salas de bebês	6 - período integral	7 - período integral	5 - período integral	5 - período integral (tem a opção de frequentar meio período)
Turmas	12	14	10	10
Biblioteca	Sim - “bebeteca”	Sim – “Sala de artes”	Não	Não
Brinquedoteca	Sim	Junto com a “Sala de artes”	Sim	Não
Quadra/ Pátio/ Salão (Espaço externo coberto)	Sim	Sim	Não	Sim
Espaço verde	Sim	Sim	Sim	Sim (Bem amplo)
Localização¹⁶	Zona Oeste (Região Central)	Zona Sul	Zona Leste	Zona Leste
Faixa etária do nível I ao nível III	4 meses a 1 ano e 11 meses no início do ano	4 meses a 1 ano e 11 meses no início do ano	4 meses a 1 ano e 11 meses no início do ano	4 meses a 1 ano e 11 meses no início do ano
Nível de Ensino que a escola contempla	Infantil – bebês	Infantil – bebês	Infantil – bebês	Educação Infantil
Sala de amamentação	Não	Sim	Não	Não

Fonte: Elaboração da autora com base em observações e informações obtidas com a diretora e os funcionários das escolas pesquisadas.

¹⁵ Todas as expressões utilizadas são decorrentes dessa solicitação feita às pessoas.

¹⁶ Uma das escolas desistentes pertence à zona norte da cidade.

2.4 Indicadores de um perfil das profissionais parceiras da investigação

Para a realização da parte de campo da pesquisa, houve a participação de 4 (quatro) professoras que trabalham em 4 (quatro) Escolas de Educação Infantil da cidade de Marília (SP). Denominamos as professoras, sujeitos da pesquisa, de P1 (Professora 1), P2 (Professora 2), P3 (Professora 3) e P4 (Professora 4):

- P1: Professora de Nível I, turma composta por 15 crianças que entraram no começo do ano com 6, 7 e 8 meses. Fica período integral com as crianças.
- P2: Professora de Nível I, turma composta por 20 crianças que entraram no começo do ano com 4 meses. Fica período integral com as crianças.
- P3: Professora de Nível I, turma composta por 13 crianças que entraram no começo do ano com 4 meses. Fica com as crianças somente no período da manhã. À tarde, os bebês ficam com outra professora.
- P4: Professora de Nível II no período da manhã e de Nível III no período da tarde. A turma de Nível II é composta por 13 crianças que entraram no começo do ano com idade entre 9 e 13 meses. A turma de Nível III é composta por 18 crianças que entraram no começo do ano com idade entre 14 e 18 meses.

As professoras são, respectivamente, das escolas E1 (Escola 1) a E4. Usamos essas delimitações a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Os Quadros 15, 16 e 17, a seguir, contêm informações que permitem identificar o perfil das professoras parceiras da pesquisa, trazem dados sobre a formação e a atuação (Quadros 15 e 17), e também dados pessoais (Quadro 16).

Quadro 15 - Informação sobre atuação e formação das professoras

Ps	Tempo de atuação como professora	Tempo de atuação na Ed. Infantil	Tempo de atuação com bebês	Graduação	Pós-graduação (ano)
P1	14 anos	14 anos	Esse é o 1º ano	Não tem (só magistério)	-----
P2	18 anos	17 anos	4 anos	Cefam e Pedagogia	Deficiência intelectual (2012)
P3	13 anos	13 anos	2 anos	Pedagogia	-----
P4	7 anos	7 anos	9 anos (era atendente de creche antes de se formar)	Pedagogia	Psicopedagogia (2012)

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 16 - Dados pessoais

Ps	Idade atual	Estado Civil	Ano que se formou	Idade que se formou
P1	38	Divorciada	1994 (Cefam)	19
P2	44	Solteira	1993 (Cefam) e 1996 (Pedagogia)	23 no Cefam e 26 na graduação
P3	45	Casada	1999 (Pedagogia)	32
P4	29	Casada	2007 (Pedagogia)	22

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 17 - Caracterização da formação docente

Ps	Graduação			Pós-Graduação		
	Curso	Instituição	Modalidade	Curso	Instituição	Modalidade
P1	Magistério	Cefam	Presencial	-----	-----	-----
P2	Magistério / Pedagogia	Cefam / Unesp	Presencial	Deficiência intelectual	Não informado	Presencial
P3	Pedagogia	Unesp	Presencial	-----	-----	-----
P4	Magistério / Pedagogia	----- Unesp	Presencial	Psicopedagogia	Privada	Presencial

Fonte: Elaboração da autora.

No item a seguir, a fim de cumprir com os objetivos propostos, trazemos uma breve apresentação do teórico Alexander Vladimirovich Zaporozhets.

2.5 Sobre Alexander Vladimirovich Zaporozhets

Alexander Vladimirovich Zaporozhets¹⁷ é de origem russa, nascido no ano de 1905. Ele viveu 76 anos, vindo a falecer em 1981. Um dos mais importantes seguidores de Vigotski, o qual, juntamente com Leontiev e Luria, trouxe valiosas contribuições para os estudos da psicologia. Puentes (2013) afirma que Zaporozhets é um dos maiores especialistas em psicologia infantil da antiga União Soviética, por esse motivo o escolhemos como base teórica para o presente estudo.

O levantamento bibliográfico realizado na investigação empreendida confirma a informação apontada por Puentes (2013) de que esse autor é ainda pouco conhecido no Brasil. Nas buscas realizadas em fontes de informações digitais de três importantes faculdades brasileiras: USP, Unesp e Unicamp, não foram encontradas referências relevantes sobre Zaporozhets. Ao utilizarmos “Zaporozhets” nas expressões de busca, o que encontramos foi

¹⁷ Os dados biográficos presentes neste texto foram resgatados dos estudos de Puentes (2013).

um trabalho na base de dados Athena que traz contribuições de Elkonin e cita Zaporozhets como importante parceiro nos escritos desse autor; e ainda com a mesma palavra-chave localizamos, na base de dados Acervus, as *Obras escogidas* de Vigotski, o que nos fez entender o motivo pelo qual esses livros apareceram quando utilizamos a palavra de busca “Zaporozhets”. Ao pesquisar, localizamos que, nas *Obras escogidas*, Zaporozhets aparece como diretor da comissão editorial para a edição em língua russa. Nas bases de dados Dedalus e Scielo nenhuma referência foi encontrada com a palavra-chave mencionada.

O texto “Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório” escrito pelo professor Roberto Valdés Puentes (2013) foi de suma relevância para as escolhas metodológicas feitas na investigação e, conseqüentemente, para que tais escolhas pudessem se concretizar. No referido texto, Puentes (2013) traz informações biográficas, contribuições teóricas e principais publicações de Zaporozhets em diferentes línguas.

As referências sobre esse estudioso trazidas por Puentes (2013) revelam que não há textos de autoria do próprio Zaporozhets traduzidos para a língua portuguesa: há somente trabalhos em português que citam o autor. Esse fato nos remeteu a outros caminhos para a reunião e leitura dos textos. Buscamos localizar, também, textos em espanhol. Os textos de autoria de Zaporozhets não são de fácil acesso, mas dos treze textos da língua espanhola referenciados por Puentes (2013), foi possível localizarmos 12 (doze) deles – para efetiva leitura – por intermédio de colegas integrantes do Grupo de Pesquisa “*Implicaciones Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*” e por meio de participação no 2º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 13ª Jornada do Núcleo de Ensino. Os textos encontrados estão elencados, a seguir, no Quadro 18.

Quadro 18 - Referências de textos em espanhol do autor A. V. Zaporozhets

	Referências – Textos do autor Zaporozhets em espanhol
1	GALPERIN, P. Ya.; ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. V. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS . Antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 300-315.
2	ZAPOROZHETS, A. V. Característica general de desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología . México: Grijalbo, 1960a. p. 493-503.
3	ZAPOROZHETS, A. V. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología . México: Grijalbo, 1960b. p. 504-522.
4	ZAPOROZHETS, A.V. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología . México: Grijalbo, 1960c. p. 523-560.
5	ZAPOROZHETS, A. V. Las condiciones y las fuerzas motrices del desarrollo psíquico del niño. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. Antología de la psicología pedagógica y de las

	edades. La Habana: Pueblo y educación, 1986a. p. 13-16.
6	ZAPOROZHETS, A. V. La importancia de los períodos tempranos de la infancia para la formación de la personalidad infantil. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. Ya. Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y educación, 1986b. p. 148-151.
7	ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: SHUARE, M.; DAVÍDOV, V. V. (Orgs.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 228-249.
8	ZAPOROZHETS, A. V. Estudio psicologico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. ¹⁸ In: SHUARE, M.; DAVÍDOV, V. V. (Orgs.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 71-82.
9	ZAPOROZHETS, A. V. El papel de la actividad orientadora y de la imagen en la formación y realización de los movimientos voluntarios. In: ROJAS, L. Q. R.; SOLOVIEVA, Y.; Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. México: Trillas, 2009a. p. 120-126.
10	ZAPOROZHETS, A. V. Características de la actividad orientativo-investigativa y su papel en la formación y realización de los movimientos voluntarios. In: ROJAS, L. Q. R.; SOLOVIEVA, Y.; Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. México: Trillas, 2009b. p. 127-177.
11	ZAPOROZHETS, A. V. El desarrollo del pensamiento lógico en niños de edad pre-escolar. In: SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. R. Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar. México: Trillas, 2010a. p. 168-177.
12	ZAPOROZHETS, A. V. El estudio psicológico del desarrollo de la motricidad del niño preescolar. In: SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. R. Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar. México: Trillas, 2010b. p. 178-188.

Fonte: Elaboração da autora.

Os estudos de Zaporozhets trazem contribuições para o campo da psicologia do desenvolvimento e da psicologia pedagógica. Como mencionado anteriormente, Puentes (2013, p. 173) destaca que este autor “é considerado por alguns de seus colegas, colaboradores e discípulos um dos mais importantes expoentes da psicologia infantil da antiga União Soviética” e ressalta, ainda, que “[...] no campo da psicologia do desenvolvimento das idades fez contribuições fundamentais em aspectos praticamente esquecidos nas pesquisas recentes sobre as crianças [...]” (PUENTES, 2013, p. 174).

Nossa perspectiva de retomar, singelamente, aspectos dos estudos de Zaporozhets é, sobretudo, uma maneira de rever conceitos que dizem respeito às especificidades da docência na infância. Buscamos, nas referências deste autor, discussões que nos ajudassem a pensar em uma Educação Infantil que respeite a criança e suas particularidades.

Ao trazer apontamentos dos escritos empreendidos por Zaporozhets, Puentes (2013) ressalta quatro aspectos importantes que se destacam nos estudos deste autor. Segundo

¹⁸ Nas referências apresentadas há um texto que se repete, *Estudio psicologico del desarrollo de la motricidad en el niño pré-escolar*. Inferimos se tratar de divulgação da mesma redação publicada em duas coletâneas distintas. Em nossos estudos, optamos pela leitura e citação da versão mais recente, porém, permanecem os dois textos no Quadro 18, por se tratar de traduções diferentes.

Puentes (2013, p. 177), um primeiro aspecto destacado por Zaporozhets é “[...] a tese vigotskiana da natureza sócio-histórica do homem”. Um segundo aspecto consiste na “[...] importância que a educação tem no desenvolvimento das funções mentais superiores dos indivíduos” (PUENTES, 2013, p. 178). Um terceiro aspecto indica que:

[...] emerge dos estudos de Zaporozhets sobre o desenvolvimento da criança – relacionados com a natureza social do indivíduo e com o papel do ensino e da educação na interiorização da cultura como ferramenta dessa formação –, tem a ver com o fato de que o processo de internalização dessa cultura ou da experiência social não tem como acontecer de maneira brusca, rápida e imediata. (PUENTES, 2013, p. 178).

O quarto aspecto está vinculado ao anterior, “[...] diz respeito aos diferentes períodos pelos quais o indivíduo passa no seu desenvolvimento psíquico” (PUENTES, 2013, p. 179).

Diante dessas proposições iniciais concordamos com as ideias do autor Alexander Vladimirovich Zaporozhets, no que diz respeito à maneira de pensar a plenitude da educação. Nesse sentido, com base nas referências de Zaporozhets, possíveis de serem localizadas, buscamos ampliar, no item 3.8 da próxima seção, discussões acerca da plenitude da Educação Infantil, com base nas contribuições desse autor, um ilustre ainda pouco conhecido no Brasil.

Nesta seção, foram apresentados os percursos metodológicos que fizeram parte de todo o andamento do estudo apresentado neste trabalho. Na próxima seção, trazemos a apresentação e análise dos dados, com destaque para uma discussão teórica sobre o tema da pesquisa, tomando por base pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, assinalando contribuições de autores seguidores da teoria, autores contemporâneos e também contribuições específicas de Alexander Vladimirovich Zaporozhets.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: ESPECIFICIDADES DO TRABALHO COM BEBÊS

O objetivo, nesta seção, é apresentar e analisar os dados produzidos em entrevistas e observações, com amparo na literatura pertinente à área. Nesta seção, retomamos aspectos legais acerca da Educação Infantil no Brasil e damos ênfase às contribuições das ações investigativas realizadas na pesquisa bibliográfica e na de campo, identificando aspectos da especificidade que há no trabalho com bebês. No seio das discussões empreendidas, estão questões sobre a formação inicial e a continuada de professores. A tessitura das proposições seguintes ampara-se nos ideários da Teoria Histórico-Cultural buscando contribuições de autores seguidores dessa teoria e de outros contemporâneos.

3.1 Especificidades da docência na Educação Infantil: Aspectos legais

Ao longo das últimas décadas, a Educação Infantil vem conquistando seu espaço na área acadêmica e também como objeto de políticas públicas no Brasil, em particular com relação aos aspectos legais concernentes aos direitos sociais das crianças. Como asseveram Filho e Nunes (2013, p. 68-69), “[...] o atendimento da criança de zero a seis anos ficou historicamente vinculado às ações dos ministérios: da Saúde, da Previdência e da Assistência, mas não foi assumido integralmente por nenhum deles, pois não constituiu dever do estado até 1988 [...]”. Ainda segundo esses autores, é na década de 1980 que a sociedade começa a colocar a criança e sua educação na pauta de reivindicações. Essa década foi, assim, de suma importância para a história da Educação Infantil brasileira, especialmente com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (FILHO; NUNES, 2013).

A Constituição de 1988 traz, no artigo 208, inciso IV, que um dos deveres do estado com a educação é a garantia de “IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]”¹⁹ (BRASIL, 2006c). Em uma retrospectiva histórica, é possível localizar que, após a Constituição de 1988, outros documentos sobre os direitos da criança e sobre a Educação Infantil começam a surgir. Alguns exemplos podem ser destacados: o **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA), lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) que vem para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes e reafirmar

¹⁹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 (BRASIL, 2006c) que altera a idade que faz referência à Educação Infantil, passando de 0 (zero) a 6 (seis) para 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade.

o direito à educação²⁰; os **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), documento publicado pela primeira vez em 1995; a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), na qual a Educação Infantil aparece, pela primeira vez, como parte da Educação Básica²¹; os **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (BRASIL, 1998), publicados em 1998, em três volumes (Introdução; Formação Pessoal e Social; e Conhecimento de Mundo); os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** - volumes 1 e 2 – publicados em 2006, cujo objetivo é “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006a, v. 1, p. 8); a **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação** (BRASIL, 2006b), documento elaborado em 2006 que contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área; e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, publicada pela primeira vez em 1999 e revogada pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b) que juntamente com o seu parecer (nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009) são, hoje, documentos de relevância para a área da Educação Infantil com indicações atuais e pertinentes, além de serem documentos legais de caráter mandatório para as instituições de Educação Infantil.

Em 2013, houve mais uma conquista no âmbito da Educação Infantil: a lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), altera a LDB e torna obrigatória a educação dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos. Como é possível notar, em seu art. 6º, “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 04 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013). Lembrando que, como afirma Arantes (2009, p. 30),

[...] o direito à educação infantil, essencialmente é um direito da criança. [...] mesmo que os pais ou responsáveis não exerçam trabalho remunerado [...], caso optem pelo exercício do direito, a criança deve ter garantido seu acesso aos equipamentos de educação infantil (creches e pré-escolas).

O art. 26 da referida lei também recebeu alterações, incluindo a Educação Infantil ao abordar o currículo:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

²⁰ Artigo 53 e 54 do Capítulo IV – “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” (BRASIL, 1990).

²¹ Inciso I do art. 21. “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; [...]” (BRASIL, 1996).

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013).

Cabe ressaltar que a mudança na faixa etária da Educação Infantil traz consequências para a educação das crianças, uma vez que provoca uma antecipação da escolaridade e um encurtamento da infância. O que consideramos uma contradição, pois, ao mesmo tempo que as conquistas acontecem em forma de leis, as próprias leis trazem retrocessos, como é o caso da diminuição do tempo da criança na Educação Infantil.

A esse respeito, Angotti (2008, p. 30) alerta que:

A aceitação da proposta de Educação Infantil atendendo até os 5 anos de idade e do Ensino Fundamental constituído de nove séries marca o início do desmanche dos pequenos passos percorridos no sentido da estruturação da Educação Infantil e de sua finalidade traçada em letra de Lei.

Silva e Drumond (2012, p. 52) também trazem contribuições a respeito dessa mudança:

A aprovação do ensino de nove anos (lei nº 11.114 de 2005) causa-nos imensa preocupação em virtude do processo de escolarização a que as crianças vêm sendo submetidas ao ingressarem cada vez mais cedo no ensino fundamental. Aumentar em mais um ano a experiência escolar sem alterar as condições objetivas da escola (CORREA, 2010) pode significar antecipação da exclusão e do fracasso escolar que as crianças, principalmente as mais pobres, vêm sofrendo.

Essa realidade de exclusão e fracasso escolar já é algo que está presente nas escolas, e isso acontece porque são oferecidas para as crianças pequenas e pequenininhas propostas educativas que não são específicas para a faixa etária da Educação Infantil, como, por exemplo, o ensino de letras e números, ou a utilização de apostilas conteudistas. Há uma cobrança expressiva e quase desmedida para que a criança pequena aprenda a todo custo conteúdos dirigidos a um pretenso sucesso a ser alcançado em níveis posteriores da escolaridade, não ocasionalmente deflagrando o fracasso e a exclusão escolar tão presentes nas escolas atuais.

Puentes (2013, p. 174) traz contribuições do autor Zaporozhets, o qual tem discussões muito atuais sobre o assunto, expondo que este autor “[...] defendeu a ideia de prolongar o período do início da etapa escolar para os sete anos, ao considerar que a extensão da infância era a maior conquista da civilização humana”. Essa afirmativa de Zaporozhets vem confirmar a defesa acerca de os trabalhos em escolas dedicadas à infância basearem sua proposta pedagógica nas especificidades da Educação Infantil, que envolve, por exemplo, conhecer sobre as regularidades do desenvolvimento da criança, suas formas de aprender, de se

relacionar com o mundo. Com base nisso, a criança é cuidada e educada com a perspectiva de que seus direitos fundamentais e socialmente legitimados sejam, de fato, garantidos. Para nós, isso exige que a infância seja preservada e ampliada, em lugar de ser, cada vez mais, diminuída e esvaziada de seu sentido e de seu significado.

Os documentos supracitados e as pesquisas realizadas nessa área da Educação confirmam como é recente o olhar para a Educação Infantil como objeto de estudo. Ao fazer uma breve retomada histórica sobre as políticas que dizem respeito à Educação Infantil, Lucas (2009, p. 85) sintetiza:

[...] se quiséssemos resumir a história da educação infantil brasileira contemporânea em apenas uma sentença, enfatizando os seus fins, diríamos que se trata do movimento em busca da superação das funções assistencialista e preparatória em direção a uma educação infantil de cunho pedagógico, voltada para o desenvolvimento integral da criança e pautada na indissociabilidade dos atos de cuidar e educar.

O parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, inclui reflexões sobre a Educação Infantil, sobretudo no tocante à questão histórica e também atual que vive a Educação Infantil:

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009a, p. 2).

Essa breve retomada de alguns aspectos legais contribui para a afirmativa de que, do ponto de vista das políticas públicas e leis brasileiras, apesar de alguns retrocessos no que diz respeito à antecipação da escolaridade, houve grandes evoluções, em especial nos últimos anos, e a Educação Infantil aparece bem amparada. Há, pois, a exigência de pôr em prática o que as regulamentações e diretrizes legais, principalmente o que expõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Tal pressuposto vai ao encontro da proposição de Arantes (2009, p. 32):

Colocada a educação infantil na legislação e com o processo de construção do consenso quanto à sua importância, neste momento histórico, parece que os grandes desafios em relação à educação infantil consistem na luta para sua efetiva concretização e para seu alargamento.

Ao pensarmos nas questões legais ora apresentadas, passamos a discutir, ao longo do texto, as especificidades existentes no trabalho com crianças pequenas, sobretudo com as pequenininhas.

3.2 Formação docente inicial e continuada: aspectos específicos para o trabalho com bebês

Neste item, abordamos questões acerca da formação inicial e continuada do professor que atua na Educação Infantil, especialmente com os bebês. Nossa perspectiva é, ao apresentarmos e discutirmos os dados produzidos por meio de entrevistas e observações, retomar aspectos legais sobre o nível de formação mínima necessária para a atuação nesse nível do ensino.

Na ótica de Gomes (2010, p. 42):

Vivemos um período histórico para a educação de crianças pequenas no Brasil que tem como desafio fazer valer as conquistas legais das últimas décadas, entre elas, a profissionalização de educadores (professores) para atuar em creches e pré-escolas e a consequente qualidade dessa profissionalização em um contexto progressivo de ampliação da oferta de vagas no âmbito da educação básica no Brasil.

Diante de tal afirmação podemos observar o quão necessário é o compromisso com a formação docente para atuar com crianças pequenas e pequenininhas. Muito embora essa seja uma discussão viva a cada dia nas escolas e secretarias de educação, ainda há muito que ser enriquecido na formação dos professores para que as crianças tenham uma educação que respeite suas especificidades. Ainda que haja instituições um pouco mais preparadas para a formação dos profissionais da educação, no geral, há uma precariedade para com o compromisso de uma formação de qualidade desses profissionais, especialmente no que diz respeito à preparação para atuar com crianças da Educação Infantil.

Em relação à formação inicial das professoras participantes da pesquisa, suas narrativas retratam o seguinte:

Pesquisadora: *E, a sua formação inicial, então, foi o Cefam?*

P 1: *É, foi o Cefam.*

Pesquisadora: *E você não tem a graduação?*

P 1: *Não, não! Eu fiz uma graduação, tanto que eu falei para você eu não tinha intenção de continuar sendo professora. Eu fiz [...] Administração de Empresas! E não gostei! E eu já estava engajada aqui também, na rede. Aí eu até comecei a fazer Pedagogia, mas eu tive problemas de saúde mesmo, gravidez... uma gravidez problemática, e parei! E aí acabei não voltando.*

Pesquisadora: Então, quando você começou a trabalhar com bebês, você já tinha a formação do magistério?

P2: Sim! Eu tinha a formação do magistério.

Pesquisadora: Do Cefam?

P2: Isso! Do Cefam que já dava especialização em Educação Infantil e aí eu fiz a Pedagogia também. Na Pedagogia eu não... eu já tinha especialização em Educação Infantil então eu optei por outras habilitações.

Pesquisadora: Então, a sua formação inicial foi graduação?

P3: Graduação!

Pesquisadora: Você não teve o magistério, o antigo magistério?

P3: Não, não.

Pesquisadora: Você fez a graduação em Pedagogia?

P3: Isso!

Pesquisadora: E desde que você começou a trabalhar você já tinha alguma formação?

P4: Já.

Pesquisadora: E a sua formação inicial foi magistério, e depois você fez graduação também? Pedagogia?

P4: Foi! Fiz Pedagogia e agora, em 2012 eu fiz uma lato sensu em Psicopedagogia.

Das quatro participantes da pesquisa, duas (P2 e P4) têm a formação em nível médio (Magistério) e em nível superior (Pedagogia), uma (P1) tem formação do Magistério em nível médio, e uma (P3) tem formação de nível superior em Pedagogia. Esse quadro de formação das respondentes assinala consonância com a legislação vigente, uma vez que a maior parte delas – 75% (setenta e cinco por cento) –, finalizou o curso de Pedagogia, em nível superior.

De acordo com o parecer nº 20 (BRASIL, 2009a, p. 4):

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

Percebemos que o referido parecer preconiza uma formação específica para o professor de crianças pequenas, embora ainda traga, como possibilidade, a formação desse profissional em nível médio. O excerto supracitado reafirma o que promulga a LDB, no inciso I do art. 61, o qual recebeu nova redação em 2009, por meio da lei nº 12.014, determinando o seguinte:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [...] (BRASIL, 2009c).

Além disso, também com nova redação, mediante a promulgação da lei nº 12.796, o art. 62 da LDB enfatiza:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013).

Tais pressupostos legais abrem lacunas para que o professor da Educação Infantil possa atuar tendo apenas formação em nível médio, e, muitas vezes, essa formação torna-se insuficiente para que o professor tenha os conhecimentos científicos necessários para a sua atuação profissional potencialmente humanizadora. No entanto, bem sabemos que o retrato da formação de professores em nível superior é carregado de tensões e desafios, tais como os apontados por Fernandes (2014, p. 114):

Muitas instituições oferecem cursos de três anos [...] com parte da carga horária a distância. Os períodos de duração das aulas são mais curtos, a contratação de professores é reduzida ocorrem problemas com a titulação dos docentes contratados, surgem os tais núcleos comuns que juntam alunos de diversos cursos com um único professor, enfim, problemas que se avolumam e que interferem diretamente na formação dos alunos, que continua frágil e insuficiente.

E os desafios não param por aí, há também questões como a organização de um currículo para o curso de Pedagogia capaz de instrumentalizar o professor para uma prática pedagógica dirigida à plenitude da formação humana. Essa plenitude só poderá ser alcançada se amparada em conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade e em suas máximas possibilidades. Trata-se, como ensina Leontiev (2004), de a educação escolar oferecer a riqueza da cultura humana em sua proposta pedagógica, manifestada nas formas ideais de linguagem, nas ciências, nos valores e costumes.

Em consonância com essas proposições, é urgente traçar encaminhamentos para que a formação de professores:

[...] seja, por um lado, via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e domínios teóricos, metodológicos e técnicos e, por outro, via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis para que os futuros professores (ou professores em formação contínua) possam conhecer com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas próprias ao seu exercício profissional, mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas. (MARTINS, 2012, p. 455).

Nesse exercício de reflexão acerca da complexidade dos processos de formação inicial e continuada de professores insere-se a defesa de que a formação do professor de Educação

Infantil possui especificidades próprias, no que se refere ao domínio de conhecimentos específicos sobre essa área de atuação, que exige apropriações relativas, por exemplo, às particularidades sobre a educação das crianças pequenas, como elas aprendem, como deve se relacionar com elas, e, dessa forma, abre caminhos para reflexões sobre particularidades típicas do trabalho com crianças pequenininhas e pequenas da Educação Infantil.

Em relação às especificidades da formação e da atuação de professores de bebês, buscamos aspectos indicativos em narrativas das profissionais investigadas. Um dos questionamentos foi sobre a formação inicial, especialmente, se os cursos realizados por elas contemplaram conhecimentos específicos para atuar na Educação Infantil. Perguntamos: *“Sua Graduação / O Magistério ofereceu disciplinas sobre Educação Infantil? Se sim, você se lembra quantas e quais eram essas disciplinas?”* Em resposta, as participantes narraram:

P1: *Sim! O Cefam, ele dá uma base, uma formação muito boa! Falta um pouco assim... a parte prática, mas... porque hoje os estágios são mais práticos, naquela época a gente ficava mesmo sentada, olhando. E hoje as meninas botam a mão na massa, tem mais contato. [...] Não tinha uma disciplina “Educação Infantil”, tinha, por exemplo, matemática, didática era total, aí depois, metodologia da matemática, então ela falava desde como você vai trabalhar na Educação Infantil e no Fundamental 1.*

P2: *Sim, com certeza! Metodologias, por exemplo, como trabalhar a parte de língua portuguesa, matemática, então a gente tinha as várias metodologias na época, que foi oferecido. Isso mais no Cefam do que na faculdade, a faculdade é uma coisa mais teórica, eu acho que, tipo... usando um termo mais assim, dá umas... sai um pouco do foco, como por exemplo, você está aqui dentro da escola hoje, está podendo conversar comigo, não é, e isso é muito importante. A gente ficava... é, exceto no estágio, mas do contrário, aprende-se muito teoria e a faculdade acaba amarrando um pouco a gente. No Cefam a gente ia a campo, a gente fazia, por exemplo, a gente elaborava material e ia até as escolas apresentar com as crianças.*

Pesquisadora: *Então você acha que faltava um pouco disso na faculdade?*

P2: *Ah, na faculdade com certeza! Apesar de que na faculdade eu não fiz especialização em Educação Infantil, que na época existia, nem nenhuma habilitação, que eu já tinha, você entendeu? Então assim, eu estou falando do curso em si, que eu fiz o curso de graduação.*

Pesquisadora: *Mas então no Cefam tinha disciplinas voltadas para Educação Infantil?*

P2: *Com certeza!*

P3: *Sim! Eu tive que cursar, não é! Porque eu não tinha o magistério, eu tive que fazer com a professora T.*

Pesquisadora: *E você lembra [...] Quantas disciplinas falavam sobre Educação Infantil, quais eram essas disciplinas. [...]*

P3: *Não! (risos)*

Pesquisadora: *Mas você fez a antiga habilitação?*

P3: *Isso! Eu terminei em 99, de 96 a 99.*

P4: *Ah, que eu lembro tinha a questão da psicologia, que aí envolvia as faixas etárias. E nas metodologias que a gente tinha, sempre o professor procurava englobar todas. Eu, pessoalmente, das escolas por onde eu passei, eu senti que teve uma... foi mais voltado para Educação Infantil no meu magistério do que na universidade. Foi bem mais voltado, mais específico.*

Há alguns pontos a serem destacados nessas respostas. Um dos pontos é que as professoras consideram o magistério como formação com conhecimentos mais práticos e a faculdade com conhecimentos mais teóricos. Sobre as disciplinas que abordam Educação Infantil, a P1 e a P4 dão indícios sobre a ausência de disciplinas focadas nessa área da educação; já a P2 e a P3 explicitam a participação em disciplinas mais voltadas a essa faixa etária e trazem o magistério como a formação que mais contemplou a Educação Infantil.

Tendo em vista a real necessidade da vivência acerca da realidade da escola, independente da faixa etária com a qual se atua, é que se faz necessário o estágio como parte da formação e dos conhecimentos específicos para uma docência que respeite as particularidades de cada nível de ensino.

A pesquisa vinculada às ações do estágio é fundamental no processo de formação de professores para vivência de experiências que possam, efetivamente, articular a teoria e a prática. De acordo com Cerisara et al. (2002): “É preciso, portanto, repensar o foco do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, que tem sido centrado muito mais na prática dos adultos do que nas práticas das crianças”. Um exemplo bem visível sobre o que as autoras discutem é a questão da organização do tempo dentro das escolas, que acontece conforme as necessidades dos adultos e não das crianças.

Para Cerisara et al. (2002):

A proposta do Estágio na formação dos professores da educação infantil constitui-se atualmente como um caminho para a construção de um outro olhar, entendendo a Creche e a pré-escola como um espaço de produção de pesquisa e conhecimento dos universos infantis. Não um olhar a priori, como pensávamos, fixado na incompletude/”falta” das crianças, ...não um olhar como aquele que nos fez construir práticas prescritivas e normativas para a infância, práticas que dificultam a visibilidade de uma parte significativa do universo infantil, aquela parte que, do ponto de vista dos adultos não merecia ser olhada, investigada, e por isso não se tornava ponto de partida para pensar a organização do cotidiano.

Essa assertiva motiva-nos a refletir acerca da criança como protagonista no processo educacional, com a perspectiva de que ela esteja, diária e continuamente, como sujeito ativo naquilo que realiza nas horas em que permanece na escola. Com essa perspectiva de um olhar atento para a criança e seu lugar ativo no ambiente escolar, o estágio se torna momento imprescindível para uma formação plena do professor, num processo em que ele possa perceber e refletir sobre a possível articulação entre a teoria – resultado de produção científica e cultural – e a prática escolar.

Para avançarmos na reflexão sobre a formação das professoras participantes da pesquisa, questionamos se, nesses cursos, houve disciplinas voltadas à educação de bebês:

P1: Não, não! Aliás, essa parte... é que, assim, olha, eu me formei 91, 91 a 94, é... 94, me formei em 94. Nessa época, a educação de bebês, não era vista como “educação”, era cuidar, creche. Hoje a gente tem uma visão diferente, e ainda está em mudança. Então, naquela época não se formava para educar bebês, a gente cuidava do bebê. Então não tinha essa visão de hoje. Era mais a partir de 2, 3 anos mesmo.

P2: Eu lembro que na psicologia, se você me perguntar, “você usa alguma coisa hoje que você aprendeu lá na faculdade?”, claro que a gente usa num outro plano, às vezes, sem muita percepção, porque você aprendeu alguma coisa. Mas diretamente, mais da psicologia, que a gente estudava o desenvolvimento humano. Eu uso ainda muita coisa nesse sentido, procuro ler mais também.

P3: Não, era da criança em geral.

P4: Na Educação não. Mais no desenvolvimento cognitivo, motor, nas fases assim que a criança tem. Mas de como estimular e isso tudo, assim, mais na faculdade, aí foi mais na faculdade. Acho que quando eu fiz o magistério ainda era muito recente essa questão da creche como educação, era muito ainda vinculado como assistencialismo. Então, tipo assim, a criança ficava na creche antes do primeiro ano de vida ou ao redor do primeiro ano de vida porque a mãe precisava trabalhar, mas não... não estava ainda a ideia de que precisava ser educado, precisava ser estimulado nessa idade.

As assertivas das professoras revelam defasagem nos cursos de formação inicial, especialmente no que diz respeito a disciplinas direcionadas à faixa etária dos bebês de até três anos de idade. A P1 e a P4 lembram que, na época em que elas se formaram, a ênfase era maior na questão do cuidar dessas crianças, sem a preocupação com a educação e o cuidado dos bebês, como temos discutido contemporaneamente.

Os dados trazidos na seção anterior sobre a relação da quantidade de produções científicas ao longo dos últimos anos reafirmam que é recente o olhar para a Educação Infantil como objeto de estudo. Ao longo de sua história, especialmente, com a produção científica na área da Psicologia e da Educação nas últimas décadas, a Educação Infantil vem constituindo uma identidade que articula o cuidar e o educar como modos de formação humana nos anos iniciais da vida, refutando a premissa de que apenas o cuidado bastaria para a humanização de crianças bem pequenas. Diferentes autores corroboram com essa afirmação e sinalizam a indissociabilidade desses dois aspectos componentes de um currículo pleno para a educação coletiva na infância.

Como ressalta Angotti (2008, p. 19), “a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança [...]”.

Tal defesa articula-se à questão seguinte, ainda relativa à formação inicial, quando perguntamos às professoras: *“Essa formação inicial que você recebeu ofereceu subsídios para a atuação como professora de bebês”*

P1: *Bebê, não!*

P2: *Não vejo uma coisa de mais específica e direcionada, não me lembro[...].*

P3: *Com certeza auxiliou, mas assim, eu senti ainda que ficou faltando alguma coisa. Porque você se depara com a turma ali, quer exercitar algo melhor, diferente, e você sente necessidade de algo mais e às vezes você tenta, por exemplo, a gente não tinha coordenação, agora que tem o professor coordenador pedagógico. Então, você procurava a direção, uma assistência e não conseguia preencher aquela necessidade que eu tinha, sabe. Porque na hora de organizar as atividades de registro você senta e fala, “mas pera aí, por onde que eu devo seguir?”, você não tem... porque, assim, a gente tem muito teórico, eu acho que falta muito a prática também.*

P4: *Ah, eu acho! Eu acho! Isso e mais, assim, a prática. A própria prática, também a questão de sempre estar participando de cursos, ainda que cursos curtos, mas sempre tem alguma questão que contribua, alguma coisa diferente.*

Dessas proposições docentes, percebemos que as narrativas da P3 e da P4 são marcadas pela referência à prática na escola como momento formativo: a P3 enfatiza a falta de mais momentos práticos na formação inicial, e a P4 se refere à prática assinalando sua contribuição para a própria atuação como professora de bebês. Na fala da P3 é possível perceber também que, embora a questão seja sobre formação inicial, ela acaba citando em sua narrativa o valor da presença do professor coordenador. Nesse sentido, pensamos que a figura desse profissional dentro da escola é essencial, pois ele poderá favorecer o processo de formação continuada da equipe de professores com uma formação em serviço, que acontece dentro do ambiente escolar. Para Magalhães (2014, p. 90)

[...] no processo de Formação Continuada, a Atividade de Estudo contribui para a formação da pessoa, do humano consciente que aprende a dar sentido a sua vida e mais especificamente encontra no espaço da escola um lugar para discutir a prática, aperfeiçoar o trabalho docente na troca com os pares e o estudo de uma teoria.

Essas ideias fortalecem a defesa de que o papel do professor coordenador seria o de criar condições e encaminhamentos para a atividade de estudo do professor, visando qualificação do trabalho docente e a humanização desse profissional.

Retomando excertos das falas das professoras, destacamos que apenas a P4 afirma que a formação inicial ofereceu subsídios para trabalhar com bebês. Ao passo que as demais respondentes assinalaram que a formação inicial que elas tiveram não ofereceu subsídios para

a atuação com as crianças bem pequenininhas. Essas narrativas nos fazem pensar sobre os cursos de formação de professores, especialmente daqueles atuantes ou estudantes dedicados a essa faixa etária de até três anos de idade. Mais uma vez esse quadro descrito impulsiona a refletir sobre a necessária formação docente baseada em especificidades das faixas etárias dos primeiros meses aos cinco anos de idade e, com isso, promovam ações pedagógicas dirigidas à plenitude da constituição humana na infância.

Conforme Nascimento (2000, p. 104),

Embora a Educação Infantil seja parte integrante da Educação Básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada. Aliás, com relação à especificidade, a única diferença apontada pela lei entre a creche e a pré-escola diz respeito à faixa etária [...].

Para ampliar essa reflexão, Kuhlmann Jr. (2000, p. 56) retrata que

Na versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a educação infantil, as propostas para as crianças menores subordinam-se ao que é pensado para as maiores, seguindo um atrelamento ao ensino fundamental. Daí a compartimentação e o contorcionismo para encaixar as especificidades da educação da criança na faixa etária dos zero aos seis anos, daí o recurso a expressões como “categorias curriculares flexíveis” [...], uma forma de recusar e tornar a repor conteúdos disciplinares, de modo truncado e desordenado.

Isso significa a constituição de cursos de formação de professores que contemplem essas especificidades em consonância com as assertivas dos autores supracitados. Vale lembrar, pois, a existência de especificidades no período que englobe os dois momentos: o trabalho com as crianças de até três anos e o trabalho com as crianças de quatro a cinco anos. Como enfatiza Kuhlmann Jr. (2006, p. 399-400):

Ao longo de todo o período que compreende a fase da educação infantil, dos zero aos seis anos²², ocorrem numerosas transformações que, do ponto de vista pedagógico, impedem tratar essa infância de forma homogênea e olhar para as crianças das diferentes idades como se tivessem as mesmas condições e necessidades.

Nesse contexto social e pedagógico, Fernandes (2014, p. 113) destaca que essa formação vem a ser “contemplada, depois, via cursos de especialização [...] ou de ações isoladas de formação continuada centradas na escola”. Mas, segundo Chaves (2014), a Educação Infantil, por vezes, não recebe prioridade em relação à formação continuada, e, de acordo com a autora, “esse cenário se agrava substancialmente quando se discute sobre os profissionais da Educação Infantil que trabalham com crianças de menos de quatro anos [...]”

²² Escrita provavelmente anterior à redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 que altera a idade que faz referência à Educação Infantil, passando de 0 (zero) a 6 (seis) para 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade.

(CHAVES, 2014, p. 124). Ampliando essas considerações, a estudiosa enfatiza que, mesmo quando se trata de uma capacitação específica para a Educação Infantil, temas relacionados aos bebês, geralmente não são considerados.

Tal prática denuncia a concepção que se tem de criança e de espaço educativo para a infância, ou seja, de que *criança muito pequenininha não aprende nada, precisa apenas ser bem cuidada*. A isso soma-se a ideia de que as crianças maiores devem ser preparadas para a alfabetização, considerada por muitos como um dos grandes objetivos da Educação Infantil [...] (CHAVES, 2014, p. 126, grifos da autora).

Para Assis (2009), essa concepção de que “*criança muito pequenininha não aprende nada, precisa apenas ser bem cuidada*” permanece nas bases que alicerçam práticas em muitas instituições de Educação Infantil:

Em muitas instituições, ainda permanece a figura da crecheira, da auxiliar, da pajem entre outros termos utilizados para denominar mulheres, que na maioria das vezes sem formação e por baixos salários, “cuidam” de crianças com base na intuição e em sua vivência como mãe, em alguns casos. Nesse contexto, educar crianças pequenas, muitas vezes não é entendido como uma função profissional, tendo em vista que, para muitos, basta ser mulher para exercer esse papel. (ASSIS, 2009, p. 46).

Essa assertiva confirma a necessidade de investimento econômico, político, social e pedagógico em cursos de formação inicial e continuada de professores que atuam e que irão atuar com crianças pequenas e bem pequeninhas. Nesse sentido, Gomes (2010, p. 48) ressalta:

Em se tratando da Formação Contínua, o investimento em programas de formação centrados nas demandas formativas dos professores de creches e pré-escolas relacionados ao Projeto Pedagógico da instituição, à sua política educativa, contribui para fortalecer e redimensionar novas perspectivas formativas alicerçada em problemas e situações reais, de fomento ao trabalho coletivo e não nas carências ou déficits dos professores/educadores.

Diante disso, questionamos as professoras sobre como acontece a formação continuada na realidade das escolas participantes da pesquisa. Indagamos se *A prefeitura ou a escola costumam oferecer cursos de formação continuada*. Em seguida, perguntamos se os cursos oferecidos são específicos para o trabalho com bebês e se, havendo cursos, a participação é obrigatória. Vejamos os apontamentos das professoras:

P1: Sim, costumam! Eles oferecem bastante cursos, ou por... como é que fala? Por multiplicação, não é, que uma pessoa vai. Ou a E. ou a N. ou a coordenadora vão e... uma delas vai e traz para gente; ou mesmo abrindo vagas para gente diretamente.

Pesquisadora: E esses cursos são específicos para o trabalho com bebês? Esses que eles oferecem.

P1: Isso! Porque como houve essa mudança, então eles tiveram que investir nessa área, nessa formação diferenciada. Eu não sei se a E. falou, agora tem um... como se fosse um programa, não sei como eles chamam mais... que a gente, inclusive quando eu vim para cá, esse ano, eu tive que assinar um termo de que eu aceitava esse programa, que é... tem um... que é uma coisa bem direcionada, diferenciada. [...] É como se fosse assim ó... não é um estatuto, não é isso que eu estou falando. Mas imagina que tem as regras, as novas regras dos berçários, não são novas, são melhoradas. [...] você tem que seguir aquilo ali. Se chegar no final do ano e a diretora falar “olha, durante todo o ano eu tentei conversar com você, você não está se adequando à nossa diretriz”, vamos dizer assim, então eu teria que sair do berçário. Porque aqui só vai ficar agora quem se encaixa.

Pesquisadora: Entendi! E nesses cursos que a prefeitura ou a escola oferecem, a participação é obrigatória [...]?

P1: Não! Não é obrigatória. São obrigatórios, mas assim, as que vêm, por exemplo, tem é... Como chama... reunião pedagógica aqui. Então elas vão, de 15 em 15 dias elas vão nas reuniões e trazem os textos para gente. Esses textos elas entregam para gente e a gente lê, e na reunião pedagógica nós discutimos. Então, esse tipo de trabalho é, de certa maneira, obrigatório, porque você tem que estar nessa reunião. [...] Agora, os cursos, são oferecidas vagas, as vagas são oferecidas e você, é... quem se interessar, isso!

P2: Alguns.

Pesquisadora: E esses cursos são específicos para o trabalho com bebês ou falam da criança de uma maneira geral?

P2: Então, existem vários. É, Marília eu acho que está deixando a desejar quanto a isso, já teve outras jornadas, outros cursos, mais cursos. Hoje é oferecido alguns cursos assim mais específicos, por exemplo, para bebês, às vezes aparece os cursos, eu acredito que são oferecidos só para EMEIs onde se tem os bebês, que alguns cursos até que eu escolhi fazer desse ano eram direcionados para bebês, os dois que eu cheguei a fazer. Mas não é um curso muito extenso, é uma coisa rápida, vamos dizer assim, algumas pinceladas, e sempre tem alguma coisa que você consegue aproveitar, mesmo com muitos anos de prática, mesmo tendo estudado, mesmo lendo, sempre tem alguma coisa que dá para você acrescentar na sua prática. Eu acredito que é uma troca de experiências.

Pesquisadora: E a participação nesses cursos é obrigatória?

P2: É, são oferecidas as vagas, às vezes como tem mais de um ou dois professores interessados, que a rede é muito grande. Então aí é feito sorteio quando tem. [...] não é obrigatório, mas a gente, de certa forma, passa por algumas avaliações, que é interessante você participar, porque é oferecido, então uma vez ou outra... Então você escolhe, eu por exemplo, não são todos que eu tenho interesse em me inscrever, nem participar do sorteio. Eu vejo a pessoa que vai dar a palestra, porque às vezes eu conheço e, geralmente, assim, são pessoas daqui, do nosso conhecimento, da faculdade ou da própria secretaria, então você sabe como que a pessoa vê a educação. Então isso já te atrai ou não para o curso, que é a visão... se você tem afinidade com a forma de pensar.

P3: Sim. Por exemplo, inicialmente, eu participava de todos os cursos, mas ainda assim não me sentia completo...

Pesquisadora: E desses cursos que são oferecidos, algum é específico para o trabalho com bebês, ou eles também falam da criança de uma maneira geral?

P3: Atualmente tem oferecido sim!

[...]

Pesquisadora: E a participação nesses cursos é obrigatória?

P3: Não.

Pesquisadora: Vocês que escolhem?

P3: O professor que (subentende-se: escolhe).

Pesquisadora: [...] a prefeitura ou a escola oferecem cursos de formação continuada.

P4: Na escola a gente socializa alguns textos, mas em relação a situações de reunião pedagógica, aí são feitos alguns estudos, e a gente socializa textos. Mas a prefeitura sempre está fornecendo. Aí quando fornece esses cursos, oferece para todos, de acordo com a pessoa que tem o interesse de se inscrever, às vezes nem todo mundo que se inscreve consegue participar, mas sempre tem!

Pesquisadora: Então a participação não é obrigatória?

P4: Não é! Aí a gente ganha o certificado e tem alguns benefícios que você pode usar esse certificado. Mas nem todo mundo se interessa. E aí também vai de acordo com a área que você tem interesse. Porque tem as dificuldades de aprendizagem, as deficiências, tem pelo próprio desenvolvimento, tem para disciplinas específicas, e vai com outros cursos.

Pesquisadora: E esses cursos que são oferecidos, têm alguns que são específicos para bebês ou...

P4: Não, tem os específicos para bebês! Esse ano mesmo, em maio, eu fiz um que era sobre a estimulação... brinquedos que visavam estimulação de bebês, que foi feito um curso de quase dois meses, uma vez por semana lá na Secretaria.

Eu já fiz... acho que foi o terceiro que eu fiz. Porque um, logo que a nossa escola começou a acolher os bebês, ela veio dar o curso aqui, aí todo mundo teve que participar. [...]

Como explicitam as respondentes, a prefeitura costuma oferecer cursos de formação continuada, inclusive cursos que são específicos para quem trabalha com bebês, e isso é um avanço diante de outras realidades. Pelas afirmações das professoras, os cursos não são obrigatórios e não há vagas para todos os professores, sendo assim, nem todos participam desses momentos. Ainda segundo as participantes da pesquisa, em alguns casos, um membro da gestão da escola vai ao curso, e depois multiplica para os professores o que foi estudado nas reuniões pedagógicas, que não ocorrem com frequência, como afirma a P3 em um momento de observação “as reuniões pedagógicas acontecem a cada dois meses”. (Situação 9 - 1º dia de observação na E3. Professora 3, nível I, período da manhã. 14 crianças de 10 meses a 1 ano e 5 meses).

Nessa realidade, há aparente fragmentação e aligeiramento da formação continuada, o que, de acordo com Chaves (2014, p. 121) “firmam a superficialidade em oportunidades que poderiam se configurar como circunstâncias efetivas de estudo”. Nesse sentido, o que acaba acontecendo é uma falta de consciência teórica por parte dos professores em relação à sua própria prática.

Sabemos que são muitos os desafios e obstáculos a se enfrentar em relação à formação de professores, sobretudo no que diz respeito à formação continuada. Não podemos desconsiderar, por exemplo, as condições de trabalho do professor, como apontam Chaves (2014) e Fernandes (2014). Muitas vezes, o professor tem uma carga horária diária que ultrapassa oito horas de trabalho e, por vezes, trabalha em duas escolas, ou duas cidades; não esquecendo também dos baixos salários e da desvalorização da profissão. Para Fernandes (2014, p. 118), “A ausência de condições objetivas compromete significativamente a formação continuada, aprofundando as lacunas da formação inicial insuficiente e precária.”

Diante disso, compreendemos que é necessário pensar em políticas públicas que possibilitem melhores condições de trabalho ao professor; com condições concretas para que haja uma efetiva formação continuada e que permita desenvolver nos professores novas necessidades de conhecimento.

Em relação à formação contínua, questionamos, também, se as participantes da pesquisa realizam algum outro curso de formação continuada no momento; todas elas disseram que não. Apenas a P3 cita a internet como fonte de formação e informação: *“P3: Eu tenho pesquisado bastante na internet, na internet eu consigo melhorar o meu trabalho, porque... tem muita porcaria, não é! Mas tem algumas coisas muito aproveitáveis sim.”*.

Quando questionadas se encontram cursos voltados para a educação de bebês (além dos oferecidos pela prefeitura), obtivemos as seguintes respostas:

P1: *Encontra! Hoje tem muito! Presencial eu não sei te dizer agora, aqui em Marília pelo menos. Mas eu sei que na internet tem muito curso a distância que tem um material muito bom!*

P2: *Então, é um pouco difícil. O que eu fiz, o último que eu fiz foi uma pós, mas eu só fui como ouvinte, no entanto que eu nem tenho o certificado. Uma pós que foi oferecida em outra cidade e aí eu participei mas era direcionado para deficiência intelectual, no caso. Mas sempre tem, é o que eu falo, está falando de desenvolvimento humano. Muitas, muitas matérias que eu participei, que eu fiz, ajuda para trabalhar com bebês indiretamente porque fala do desenvolvimento humano, como se dá, a parte neurológica, como que as várias... consequências tal, de comportamentos, tudo, então tudo isso ajuda.*

P3: *Para bebê é mais difícil. Você tem, principalmente assim de 4 a 5 anos você encontra bastante, mas para bebês tem uma defasagem aí de...*

P4: *Eu nunca, nunca vi, assim, específico para bebês eu nunca vi. Mais na rede, porque eles visam atender toda a demanda, então tem os cursos específicos para as faixas etárias, para algumas deficiências que eles veem que encontrou nas escolas, mas fora da rede eu nunca vi um curso para crianças de berçário.*

Percebemos que apenas a P1 alega encontrar cursos voltados para a educação de bebês, e cita a internet e cursos a distância como fonte, ao passo que as outras três professoras dizem ser difícil encontrar cursos voltados para bebês. Isso revela que ainda é preciso investir e pensar em políticas que favoreçam a formação de professores, sobretudo dos que atuam com bebês. Além de reiterar a importância e relevância do estudo ora apresentado por trazer em pauta um tema ainda pouco estudado e valorizado.

Chaves (2014, p. 129) enfatiza que

O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e

compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora.

Concordamos com as ideias da autora no que tange aos desafios relacionados à formação inicial e continuada de professores, enfatizando a emergência de cursos de formação docente capazes de propiciar momentos de atividade e, conseqüentemente, de aprendizagem para os alunos-professores. Enfatizamos um processo de formação de professores capaz de articular teoria e prática, com perspectiva de, nesse decurso, criar novas necessidades de conhecimento nesse profissional docente, dando-lhe motivos para o estudo. Trata-se, assim, de projeção de cursos de formação docente voltados para o envolvimento desse sujeito em sua atividade: o ensino. Em nossa compreensão, esse processo de formação profissional baseia-se em ações afirmativas acerca da essencialidade do ensino, em busca de condições para efetivação de uma educação humanizadora para e das crianças.

Em consonância com o que foi explicitado até aqui, partimos para as reflexões acerca do planejamento e registro na Educação Infantil, aspectos didáticos cruciais para as discussões sobre as especificidades da docência na infância.

3.3 Planejamento e registro: em foco a rotina e a organização do espaço

Neste item, pautamos alguns aspectos da temática do estudo ora apresentado para discussão, entre os quais: planejamento e registro, rotina e organização do espaço, considerados essenciais para refletirmos sobre as especificidades do trabalho com crianças pequenas.

Para iniciarmos as proposições a partir daqui, vejamos um diálogo no momento da entrevista: *A escola exige que você faça o planejamento e registro da rotina... se sim, como acontece? Fale um pouco sobre isso.*

P1: *Sim, sim! Olha, a gente tem uma rotina já preestabelecida de cuidados primeiro. Tem as duas, mas vamos começar pelos cuidados. Então tem os horários, já que as crianças são acostumadas a se alimentar nesse horário, o banho, porque tem funcionário, para o banho precisa de mais funcionário; então tudo tem que ser disciplinado mesmo nesse sentido. A gente chega, conta uma historinha, canta, dá uma entretida neles porque é a hora da separação, é super difícil! Depois eles vão mamar, 8:20 mais ou menos 8:30 eles já mamam, aí nós temos um horário livre em que eles podem brincar um pouquinho, depois nós fazemos uma atividade, pode ser lá... Tem o horário, a direção já montou um horário com os dias que eu posso ir para fora, todos os dias eu posso ir para fora, cedo e à tarde, após a mamadeira e depois, à tarde, após a fruta. E eu vou lá para fora, dou uma atividade lá fora, depois eu entro, eles jantam ou almoçam e vão dormir. Então esses horários de atividade têm que ser*

bem programados. Então a gente olha por aqui (aponta o caderno), aniversariantes, essas daqui são as expectativas que a gente tem para esse mês.

[...] Essas expectativas, é um estudo que a própria Secretaria manda para gente. Dentre elas a gente vê o que vai ser trabalhado no mês

[...] Isso não quer dizer que se aparecer uma outra coisa eu não possa fugir daqui!

P2: *Com certeza!*

[...] Na verdade, eu costumo falar assim, nós temos que sair um pouco desse faz de conta.

O que eu quero dizer assim, muito papel, muita coisa para mostrar não resolve nada, se ali com a criança você não está conseguindo que eles se desenvolvam, conseguir avaliar as suas respostas, como ele está respondendo àquilo que você está oferecendo. Então o que eu procuro fazer, quando eu vou programar essa rotina, eu coloco lá o que está ao meu alcance e também de acordo com a realidade que eu tenho! Por exemplo, dependendo de como... por exemplo, eu sei que essa semana vai ser um pouco difícil, eu estou com pouco auxiliar, por exemplo... estou dando um exemplo! Se eu estou com pouca auxiliar na sala e eu sei que tem algumas coisas, deslocamentos e tudo isso vai ser um pouco prejudicado, e na hora de estar ali atuando com os bebês, se eu não tiver um outro reforço... então não adianta eu colocar lá no papel uma coisa que eu não vou fazer. Então eu costumo trabalhar pensando e eu já, eu trabalho com a previsão de como, eu tento imaginar eu oferecendo aquilo para as crianças, que eu já tenho um conhecimento prévio deles, do comportamento deles, diante de algumas situações, então eu trabalho prevendo já como vai ser o comportamento deles de acordo com o que eu estou oferecendo, uma coisa acho que está atrelado a outra, então aí eu ofereço, ele responde... uma outra vez eu sei que eu já posso oferecer uma coisa um pouco mais complicada, trazer alguma novidade que amarre à novidade que foi apresentada anteriormente e que vá despertando cada vez mais o interesse deles pelo conhecimento de mundo.

P3: *Sim, sim! E eu acho necessário!*

[...] Então nós temos que fazer um relatório da semana, de como foi a semana, das atividades planejadas, como as crianças interagiram, como foi a participação também das educadoras que me auxiliam e depois nós temos... aí tem a preparação da semana seguinte, que eu procuro estar sempre diversificando, mas atendendo as necessidades de cada um dos meus alunos. Procuro tentar atender a cada um.

P4: *Sim! A gente tem o semanário. No começo do ano a gente faz o plano que a gente define quais são as nossas metas, os nossos objetivos, e aí durante o ano a gente vai elaborando, especificando qual objetivo que a gente tem em mente, qual atividade que a gente está fazendo para isso. E depois que fez a atividade a gente coloca a avaliação da semana, que a gente coloca como foi, quem participou, quem a gente acha que foi bem na atividade, que conseguiu atingir o objetivo que a gente queria, quem não conseguiu, e como a gente vai fazer em uma próxima vez.*

As afirmações das professoras indicam que todas as escolas exigem o planejamento e o registro da rotina relacionada ao trabalho pedagógico. Enfatizamos a fala da P1 em relação à flexibilidade do planejamento, que vai ao encontro das ideias de Ostetto (2000, p. 177) “Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática pedagógica”.

Destacamos narrativas das P1 e P2 que, ao descreverem aspectos da rotina, evidenciam sua organização em função dos horários e necessidades dos adultos e não das crianças. Barbosa (2000) também fez essas mesmas observações em sua pesquisa e ressalta

que, muitas vezes, o controle do tempo dentro das escolas está nas mãos dos adultos, e indaga:

A quem pertence o tempo? Às instituições? Aos professores? Às crianças em grupo ou no singular? Um dos objetivos centrais da temporalização da vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo, mas deve-se fazer isso sem deixar de respeitar os tempos pessoais. (BARBOSA, 2000, p. 174).

Diante disso, enfatizamos a importância de refletirmos sobre rotinas que contemplem aspectos institucionais, mas, sobretudo, envolvam e respeitem a criança em seu tempo individual, o que, especialmente na Educação Infantil, é um grande desafio.

Ressaltamos, também, outras afirmações da P1, que, ao discorrer sobre o planejamento, faz uma descrição da rotina com ênfase à questão do cuidar e educar.

Falar de planejamento na Educação Infantil, especialmente dos primeiros meses aos 3 anos, exige pensar em educação e cuidado. Nessa faixa etária, a criança precisa do cuidado e da mediação do adulto para poder aprender e se desenvolver. Isso significa que, no ambiente escolar, a figura do professor se torna imprescindível.

Ampliando a discussão sobre o cuidar e educar, entendemos que, na Educação Infantil, ao cuidar educamos e, ao educar, cuidamos das crianças. Nessa perspectiva, destacamos as palavras de 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.

Como ressalta o autor, em lugar de o “cuidar e o educar” serem apenas um jargão ou uma expressão sem sentido, a educação e o cuidado na Educação Infantil constituem-se em processos e modos de pensar a criança como ponto de partida e de chegada, favorecendo, assim, a possibilidade de uma educação humanizadora.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 65),

Quando se indica a necessidade de tornar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam.

Essas assertivas ratificam as discussões ora apresentadas sobre formação de professores, destacando sua importância para reflexões sobre as especificidades dessa formação e acerca da emergência de colocá-las em prática.

Retomando as afirmativas das professoras sobre o planejamento, outras questões foram feitas:

Pesquisadora: As atividades²³ que você dá para eles, como você planeja? Você tem algum material específico para isso? Onde você busca?

P1: Olha, a gente vai muito também pelo que a gente já, é... vai conhecendo das crianças. Mas a gente também está sempre vigilante para não cair na mesmice de: “vamos brincar com as argolas, com as garrafas...” Eu fiz bastante material colorido para eles de... agora me fugiu a palavra [...] Estimulação! Muito material de estimulação, diferenciado, de som, de cor, de tato, mas a gente tem que procurar sempre fugir disso, então eu vou muito na internet, eu procuro bastante sites! Dos mais variados! Desde um blog até uns... às vezes eu abro uns PDF que têm estudos sobre o desenvolvimento infantil. [...] Por exemplo, esses dias a gente fez uma cabana, até acho que algumas pessoas vão pensar “ai, para que uma cabana?”. É para mudar, mudar a sala. Você brincar embaixo de uma cabana é diferente de você brincar para fora dela, e ela é bem colorida. Agora eu fiz uma, uma cortina! Só assim de retalho, é TNT colorido tudo pendurado, mais ou menos desse tamanho [faz gesto com a mão mostrando o tamanho] que vem desde o teto. Para mudar mesmo a sala, estimular o visual, ele pegar, ele lidar com aquilo! Ainda falaram para mim assim “ai, é perigoso enrolar no pescoço!”. Não! Fica tranquila que não vai enrolar no pescoço porque eu vou estar perto! Não é uma coisa que você vai largar lá para a criança.

[...]

E eu vim de uma EMEI. Vamos dizer assim, agora é uma EMEI aqui também... mas eu vim dos grandes, lá você tem que estar o tempo todo fazendo um monte de coisas diferentes. Aqui é mais calmo, mais devagar. Mais repetitivo. Então no começo eu me sentia meio “ai meu Deus, eu não estou trabalhando, eu não estou trabalhando”, aí depois você vai se acalmando, “não calma! É assim mesmo!”, você só não pode ficar parada, você tem que ir trazendo uma coisa nova, mas aos poucos, não é uma coisa atrás da outra. Então é mais calmo!

Pesquisadora: [...] E tem algum autor específico que você estuda?

P1: Não! Não, não... Não, isso eu não fiz mesmo!

Pesquisadora: [...] tem algum material específico que você usa para isso?

P2: São vários (risos).

[...]

Pesquisadora: E tem algum autor que você usa, algum em específico também?

P2: Olha, eu sou da época ainda do construtivismo. Piaget e tudo aquilo lá que eu acho que é... que tudo que a gente aprende... é aquilo que eu te falei, de tudo dá para você tirar um proveito porque você também vai ter a sua prática, a sua prática específica, ninguém mais vai ter a prática idêntica a sua. Porque um olhar seu para criança é diferenciado do meu, entendeu? E a criança como é muito sensível, são muito sensíveis, eles fazem a leitura, assim, corporal, leitura de expressão, sua expressão eles conseguem interpretar, não precisa de muitas palavras. Então eu penso assim, dentro é... não tenho para falar, é, aprendi sobre Piaget, Vigotski, que já está, deve ter outros novos que eu não estou muito atualizada, mas eu

²³ Na elaboração do roteiro de entrevista optamos, nesta questão, pelo termo “atividade” por ser comumente utilizado no contexto escolar. No nosso entendimento, apenas utilizar o termo atividade para caracterizar qualquer proposta pedagógica oferecida pelo professor se difere do conceito de atividade defendido pela Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, não podemos afirmar que o que é proposto pelas professoras participantes da pesquisa se configure como uma atividade em relação ao que é defendido pela Teoria, cujos fundamentos embasam este trabalho.

penso que não foge muito disso. E você lê, e você tentar tirar o que... aí entra na parte também da psicologia, todos aqueles autores que você aprende. Então sempre tem alguma coisa que você vai... que pode estar justificando sua prática, mesmo porque tem algumas coisas que você acaba comprovando mesmo, que é realmente aquilo que a pessoa falou. Não é que você vai falar “Ai, eu vou aplicar isso porque vou ver, enxergar dessa forma porque fulano falou”, não! Você está ali fazendo e você “Pô, fulano em tal livro fala disso”, então você vai buscando uma...

[...]

É uma ida e volta.

Pesquisadora: *Como você planeja as atividades que você vai fazer com os bebês? Você tem algum material específico que você usa para isso?*

P3: *Eu tenho adquirido alguns livros e procuro também estar lendo alguns textos informativos via internet, a internet é uma super amiga minha (risos), de como estar melhorando esse meu trabalho, e eu tenho conseguido sim!*

Pesquisadora: *E tem algum autor que você usa em específico ou não?*

P3: *Olha, eu gosto muito do Vigotski, (palavra inaudível) bastante assim...*

Pesquisadora: *E como você planeja as atividades que você faz com os bebês? Tem algum material específico para isso?*

P4: *Geralmente, assim, conforme a gente vai, por exemplo, até o curso e no começo do ano a gente vê mais ou menos a faixa etária que a gente vai trabalhar, então a gente pensa “ah, seria legal ter isso, ter aquilo”, então a gente vai providenciando. E aí para a turma a gente tem determinadas coisas, determinados materiais. E a gente tem também o projeto que a gente tem que desenvolver, então aí a gente vai vendo as estratégias que combinam. Então é, conforme for... mais bebês menores a gente vai com coisas mais para manipular e para eles poderem experimentar e tudo; quando nos maiores já pode ser uma coisa mais de ver só ou de criar até, mas aí a gente, muita coisa a gente cria mesmo.*

Pesquisadora: *E tem algum autor em específico que você usa?*

[...]

P4: *Eu concordo mais com o Vigotski. Eu tenho mais simpatia assim pela teoria dele. Mas assim, também não é muito assim... tem a contribuição de tudo, não é, é bem mesclado assim, mas em relação ao comportamento, eu gosto mais do Vigotski.*

É possível fazer alguns destaques sobre as narrativas das professoras: a P1 cita materiais de estimulação que, algumas vezes, ela mesma faz e explana também a importância da rotina das crianças ser dinâmica; além disso, menciona a internet como fonte de busca para seus trabalhos, assim como a P3, que indica a utilização de alguns livros para estudo.

Quando questionadas se têm algum autor como base para seus estudos, a P1 é enfática ao expor que não se baseia em nenhum autor; já P2 assinala ser da época do construtivismo, e as outras citam Vigotski; todavia, a P4 explica que, na verdade, todas as teorias trazem uma contribuição.

Em defesa de uma educação de bebês potencialmente humanizadora, uma preparação teórica e prática torna-se vital e, nesse sentido, é essencial, como ressalta Mukhina (1995), solidez, rigor e clareza nos estudos teóricos embasadores das nossas escolhas didático-pedagógicas. Tal assertiva implica em assumir um ponto de vista teórico para fundamentação capaz de tornar científicas nossas opções e atitudes docentes.

Para os encaminhamentos da investigação ora apresentada, amparamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Os estudos empreendidos com base nesse aporte teórico permitiram aprendizados essenciais como respostas a nossas inquietações e defesas pedagógicas. Um conceito basilar é o de atividade e suas implicações para repensar o ensino e a aprendizagem no interior de escolas dedicadas a crianças pequenas, coadunando com possibilidades de discussão de questões feitas às professoras e as respostas delas decorrentes.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, nem toda ação proposta pelo professor pode ser denominada como atividade. A atividade é deflagrada quando o motivo e o objetivo coincidem, como define Leontiev (2006, p. 68): “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Sobre essa questão, Santana (2013, p. 133) ressalta: “É necessário que compreendamos, portanto, que a atividade não é a simples soma de ações, mas o conjunto de relações que se estabelecem entre as diferentes ações, voltadas a fins parciais, cuja meta final é satisfazer o motivo”.

Para ampliar essa discussão, recorremos a Mello (1999, p. 22), para quem a compreensão do “conceito de atividade como um processo necessariamente ativo por parte da criança, e que deve ser significativo para a criança para garantir a apropriação do conhecimento [...]” é precípua na condução intencional e mediadora em turmas de crianças pequenininhas e pequenas.

Leontiev (2004, p. 315) esclarece que “Nem todo o processo é uma atividade. Nós designamos apenas por esse termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria. [...]”. Essa premissa tem implicações para a prática pedagógica. Entre outras, implica que, com a intenção de criar situações e propostas pedagógicas motivadoras da atividade infantil, o professor escolhe conteúdos e métodos propulsores de uma relação ativa da criança com o conhecimento, oferecendo, assim, possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento cultural.

Diante dessas discussões, trazemos os apontamentos de Gomes (2008), que indica a importância de o professor conhecer e compreender a realidade da criança fora da escola para que, assim, possa propor atividades por meio das quais a criança atribua sentidos aos elementos do mundo circundante.

Não se trata da idéia, equivocada, de que se deve partir daquilo que a criança já sabe para ensinar novas maneiras de se relacionar com os objetos que já domina, reforçando um saber empírico que ela obtém, com facilidade, nas suas relações cotidianas, independentemente da escola.
Ao contrário, trata-se de uma disposição em compreender a realidade de vida da criança, para então relacioná-la aos conteúdos que precisam ser ensinados

pela escola e, uma vez que são esses objetos que possibilitam transformar necessidades em motivos, é papel da escola criar novas necessidades, motivando a atividade da criança. (GOMES, 2008, p. 146-147).

Com base nesses apontamentos sobre a questão do conceito de atividade, retomamos parte da narrativa da P1. Assim, quando questionada sobre a rotina da escola, ela relata: “[...] 8:20 mais ou menos 8:30 eles já mamam, aí nós temos um horário livre em que eles podem brincar um pouquinho, **depois nós fazemos uma atividade** [...]”. A exposição desta profissional parece indicativa de que, para ela, o brincar não é considerado como uma atividade.

Quando o professor organiza intencionalmente o espaço e os materiais, com um olhar atento para as situações e os tempos livres motivadores da brincadeira, torna possíveis condições objetivas para que a criança se envolva em uma atividade potencialmente humanizadora.

Nesse sentido, na complexa dinâmica das escolas infantis, o adulto, nesse caso o professor, é o responsável por planejar, propor, mediar e avaliar as propostas pedagógicas, com a perspectiva de envolver plena e completamente a criança no que ela faz no ambiente escolar.

Sobre essa questão, Mello (1999, p. 21) ressalta:

A atividade que faz sentido para a criança é, então, a chave com a qual a criança entra em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram criando ao longo da história – os instrumentos, a linguagem, os costumes, as técnicas, os objetos materiais e não-materiais, tais como a filosofia, a dança, o teatro – e é isso que garante o nascimento de aptidões, capacidades, habilidades, em cada um de nós.

Em consonância com as ideias de Mello (1999), Martins (2010) defende a essencialidade da atividade do professor, o ensino, e a atividade da criança, a aprendizagem. Somando-se a isso, a estudiosa defende que “Tratando-se da atividade docente, muitas são essas capacidades, mas, dentre elas, destacamos especialmente uma, posto considerá-la condicionante das demais, qual seja, a *capacidade para ensinar*” (MARTINS, 2010, p. 28, grifos da autora). Isso exige a ação do professor intencionalmente dirigida para possibilitar o máximo desenvolvimento humano das crianças.

Nessa perspectiva, a atividade de ensino não começa quando o professor está fisicamente diante do estudante. A antecipação de ações é uma característica do agir humano intencional. Partindo da necessidade de ensinar, que é posta socialmente, a definição do quê, do como, do para quê, do porquê ensinar, dos instrumentos a que irá recorrer, do tempo estimado para a realização das

ações necessárias a essa atividade e à atividade de aprendizagem, bem como a definição dos espaços pedagógicos, são ações realizadas pelo professor que antecedem sua interação pessoal com os estudantes. Ao mesmo tempo, esse conjunto de ações implica sua objetivação e, em muitos casos, um registro escrito que orientará as ações e operações que objetivamente se realizarão. Todo esse movimento interno, toda essa ação interna do professor estão dialeticamente vinculados à ação externa que será realizada junto aos estudantes. Por meio desse processo, nexos são estabelecidos, pensamento, memória, vontade, emoções estarão em função das ações e operações mobilizadas para a realização do ensino. (SERRÃO, 2014, p. 109).

Tais assertivas ressaltam a exigência de que a ação docente seja intencionalmente organizada e pensada diária e continuamente para o êxito dos aprendizados infantis, o que, por sua vez, revela a complexidade da atividade de ensinar.

Nessa perspectiva, a organização do espaço se configura como uma das ações docentes a ser organizada e gerida intencionalmente. Aprendemos em nossos estudos que essa organização do espaço caracteriza-se como uma das especificidades no/do trabalho com crianças pequenas, que exige planejamento e avaliação com vistas a oferecer possibilidades diversas de atividade e de aprendizagem às crianças.

Em relação a essa questão, as percepções das professoras são as seguintes:

Pesquisadora: *E, como é o espaço físico da sala que você fica, da sua turma?*

P1: *Da minha turma? A sala eu acho que ela é muito boa! O chão é todo... a gente coloca... vieram bastante EVAs, aquele tatame, tem um colchãozinho que fica sempre à disposição, com as almofadas, na minha sala ainda não tem o espelho, mas vai vir. Porque a gente precisa! Especialmente agora que eles já estão maiores. Mas os móveis, eles são seguros, não tem perigo de cair. É, eu não tenho ainda aquele, um espaço que eu possa deixar, por exemplo, cantinhos prontos para que a criança possa ir, isso a gente ainda não tem! Não é possível ainda hoje, hoje, não é! Mas seria, o que a gente comenta, seria o ideal para a gente! Mas assim, segurança, é seguro; ela oferece conforto para a criança; à saúde também é adequada, porque é bem limpo; e a gente tem... como é que fala? Possibilidade de mudar uma coisa ou outra para atender a determinadas atividades que você quer dar aquele dia. A direção também dá bastante meios para gente... “Olha, eu precisava de tal coisa, tem jeito?”, “para que dia? Tá, tem!”. Então, quanto à sala mesmo, à organização do espaço, eu acho que é bem adequada! Ainda não está no ideal, mas é adequada!*

Pesquisadora: *Então, você vê isso também na escola como um todo? Você acha que o espaço da escola...*

P1: *Sim! São salas muito semelhantes! Arejadas, bem iluminadas.*

Pesquisadora: *Você também já falou um pouco sobre isso, que outros ambientes você usa na rotina com os bebês?*

P1: *Entendi! Aqui onde você está agora é uma bebêteca, então tinha os EVAs, os livros na parede, almofadas e nós poderíamos vir aqui com as crianças, e ficar aqui. Tem o horário, mas nada impede que eu venha outro horário, desde que não seja horário de outra pessoa. A gente, na sala, tem o horário de todo mundo! Nós temos lá fora um lugar, dois lugares de sol, onde bate sol, no verão você pode brincar até com água com as crianças! Tem um azulejo branco que você pode brincar com tinta com eles, fazer meleca, fazer o que quiser naquele espaço, porque é um espaço fácil de limpar, e apropriado! Tem dois barracões, que a gente*

chama de pátio, bem cercados, são divididos por grades, não entenda a grade como uma coisa que assim...

[...]

São, são bonitas! (risos) E, acho que é básico... Ah! É, tem a sala de TV, que a gente vai só uma vez por semana, onde a gente passa vídeos educativos e vídeos de música, mais para brincar... o oral mesmo, o visual, porque eles gostam, eles amam! Olha, não tem o que falar... a galinha pintadinha a gente até... é como se fosse assim, qualquer outro CD nós temos que chamar a atenção, vai pôr o bebê Einstein, vai pôr o bebê mais, sabe? Eles... a gente tem que ficar “Olha! Olha o vermelho! Olha a galinha, olha a vaca!” A galinha pintadinha é assim ó (mostra como as crianças ficam – entretidas) (risos). Então a gente sempre mescla os tipos de atividades.

Pesquisadora: E como é o espaço físico da sala que você fica com a sua turma?

P2: A sala, ela é um pouquinho maior que essa. Depois você vai ver [...]. Mas assim, eu te... a gente evita ficar muito tempo, mesmo porque o ambiente acaba ficando estressante, não é muito grande. Então a gente vai para os espaços externos e a sala é mais assim, é, para uma referência, onde guardar as mochilas, onde tem o banheiro para dar o banho, é usada mais como referência.

Pesquisadora: Então você usa vários outros espaços?

P2: Sim, eu uso a varanda, eu uso, de manhã, é, eu uso o gramado com o sol da manhã para eles tomarem, funciona como se fosse o solário. Daí eu ponho o tapete na grama, então eu procuro colocar entre meio sombra e sol para não ficar aquele sol direto e são dias também... é... os dias de sol. Os dias que chove são dias atípicos. Então, aí tem os brinquedos externos, que alguns já aproveitam, porque eles conseguem ficar de pé, tem alguns que já estão andando. [...]

[...]

Pesquisadora: Como você vê a organização do espaço na Educação Infantil aqui na escola assim, como um todo?

P2: Ah, eu acho que as pessoas se esforçam para as coisas acontecerem, para acontecer assim da melhor forma possível.

Pesquisadora: Sobre o espaço físico da sala que você fica, como é?

P3: Eu acho pequeno, nós estamos com uma turma de treze e eu acho o espaço pequeno. Fica assim, faltando mais para eles explorarem. Por exemplo, se eu quiser realizar cantinhos, ficam muito próximos, então as coisas se misturam, sabe. Não dá para você ver a diferença “nossa, olha ele brincando, esse interagindo com esse, e agora aquele”. Então fica tudo muito misturado.

Pesquisadora: E a disposição das coisas dentro da sala?

P3: Então, como o espaço é pequeno, não tem muita separação; é tudo muito próximo.

Pesquisadora: Entendi! E além da sua sala, você utiliza outros ambientes na sua rotina com eles?

P3: Sim! Nós utilizamos o espaço externo, nós temos uma área organizada para aparelhos recreativos, nós temos uma sala para televisão, quando precisa utilizar para alguma atividade dirigida assim.

[...]

Pesquisadora: E como que você vê a organização do espaço na Educação Infantil na escola como um todo?

P3: Olha, eu sinto falta de ter um espaço maior. Por exemplo, você quer realizar uma brincadeira de correr, como é muito cimento, não dá! Porque eles caem e se machucam. Então sinto necessidade de você ter um espaço, ter mais espaço, por exemplo, mais adequado! Com areia, ou então um espaço com gramado; assim, nosso espaço é bem pequenininho.

Pesquisadora: Como é o espaço físico da sua sala, da sala da sua turma?

P4: A minha turma, no caso você vai me acompanhar à tarde, não é? Eles são crianças que têm por volta de dois anos. Eles têm uma sala, mas eles passeiam assim, então eles não têm

uma sala específica, mas eles visitam a areia, visitam o parque, todas as dependências da escola. O parque, que é mais apropriado para faixa etária deles, tem três, quatro espaços de brinquedos de aparelho recreativo, aí tem os que são mais apropriados. Mas na sala mesmo deles, tem o... é de material mesmo que você quer dizer, assim, de como é a dependência?

Pesquisadora: *É! O espaço, a disposição, o tamanho da sala...*

P4: *É uma sala bem ampla, bem ampla, depois se você quiser ver é no fundo do corredor aqui. É uma sala bem ampla, tem espelho, tem tatame no chão, tem TV com DVD que dá tanto para vídeo, quanto para música.*

[...]

Pesquisadora: *Como você vê a organização do espaço na escola?*

P4: *A gente aqui está... agora está mais organizado por causa desse acolhimento que a gente teve que fazer nessa escola que veio de fora. Por exemplo, aqui virou sala de aula, então agora está...*

É que eles (a outra escola) estão reformando, então tem turma deles aqui, então teve que mexer um pouco. Mexeu assim, até bastante na nossa, na dinâmica da nossa escola. Aí agora...

Pesquisadora: *Isso esse ano?*

P4: *Não, já faz, já é o terceiro ano.*

Mas assim, agora está sendo organizado um horário para as turmas menores, que nem essa do nível II, também sair. Não que a gente não podia sair, mas é que assim, como tinha uma dinâmica, e também a gente recebeu muito brinquedo então teve como fazer mais espaços.

[...] agora está podendo fazer maior rotatividade, mas assim, é, em relação a salas, ainda... não sei se também por causa desse acolhimento, por causa de ter aumentado o número de turmas, em relação de salas mesmo, ainda tem um pouquinho de dificuldade. Que nem na hora de dormir, dormem turmas juntas, talvez assim... mas isso é muito utópico, não teria como fazer um jeito que desse para acomodar, por exemplo, meu nível II ficar só na salinha deles, só sair para uma atividade, poder voltar e não precisar mudar para nada, é muito utópico. Mas assim, o jeito que foi organizado está todo mundo acolhido, todas as turmas têm um lugar para dormir, algumas ficam em uma sala mais, mais juntinha. Todo mundo tem uma salinha onde pode fazer atividade e tem uma certa mobilidade que nem é, antes, até pouco tempo, a gente não tinha uma sala disponível para a gente, mas tinha possibilidade de fazer atividade no barracão, que tem mesinha, no quiosque tinha uma mesinha que ficava aqui que a gente levava ali no quiosque e fazia atividade...

[...] Porque é difícil! Por causa da questão do material também, porque senão toda atividade que a gente vai fazer, a gente tem que levar uma mudança com a gente, então era muito cansativo! Então agora está melhor assim, mas ainda não está no ideal para falar “qual é a sala do nível III?”. É a sala que é do mesmo outro nível III, e dorme o maternal junto lá, então assim, está organizado! Mas assim, não está o ideal ainda, e nem vai ficar.

Todas as professoras afirmam utilizar o espaço externo da escola e também trazem diferentes relatos sobre o espaço, cada uma em sua realidade. A P1 compreende o espaço da sua sala e o espaço da escola como bons e adequados. A P2 explicita que o espaço de referência da sua turma é pequeno e, por esse motivo, ela e as crianças ficam pouco tempo na sala e, na maior parte do tempo, ocupam outros espaços. A P3 também relata que o espaço da sua sala e o da escola são pequenos, e que sente falta de espaços em que as crianças possam explorar mais. Na escola onde a P4 trabalha, por sua vez, há uma particularidade: como a escola acolhe crianças de outra escola que está em reforma, isso muda toda a organização do

espaço. A P4 conta que, em virtude disso, não há uma sala de referência para cada turma, eles revezam as salas e utilizam muito o espaço externo, que é bem amplo.

Diante das assertivas das professoras, buscamos fundamentos em Faria (2000), segundo a qual:

O espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, 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, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas [...]. (FARIA, 2000, p. 70-71).

Essas proposições inspiram posicionamentos pedagógicos tais como a exigência de não nos prendermos à metragem do espaço, mas, em lugar disso, tornar cada espaço da escola um ambiente de vivências e aprendizagens, mediante a atividade de crianças e adultos. Isso compreende a utilização de todos os espaços da escola e os da comunidade local.

Para ampliar as discussões, fizemos a seguinte indagação às professoras: *Você acredita que a forma como esse espaço é organizado contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da criança?*²⁴ Vejamos as assertivas das participantes a esse respeito:

P1: *Sim, sim! Porque não só tem que ser seguro, mas adequado a realizar as atividades! E todas as atividades que a gente necessita. A gente tem muito material que pode ser também levado para as salas. Se você fosse lá agora, você ia ver uns, eu chamo de obstáculos, que eles passam por dentro, por cima, pode rolar ele, sabe? Não fica na minha sala, fica em outro lugar, mas eu posso pôr na sala.*

P2: *Sim! Primeiro porque eu penso que as crianças, quanto mais oportunidades elas tiverem de conhecimento de mundo, melhor em todos os sentidos! Seja conhecimento material, conhecimento espacial, conhecimento... percepção de tempo, percepção de tudo. Por exemplo, estar na sala de aula é diferente de estar no gramado, pela própria condição assim, por exemplo, de... condições da natureza mesmo. Vento, na sala ele percebe menos isso, ali ele vai conseguir... que nem ali ó [aponta a janela], você vê as árvores balançando, tudo isso então você vê, são outras oportunidades que, às vezes, a gente, enquanto adulto... você está circulando, você sai de casa, você pega o seu carro, você dirige, você quer parar embaixo da sombra você para, você quer... a criança não! A criança dependente, e a minha idade ela é totalmente dependente, a maioria ainda é! Alguns já estão ganhando asinhas, perninhas [risos], mas outros não, depende se você vai pegá-lo no colo e levá-lo lá onde você vai pôr, então é, você tem muita responsabilidade sobre o que você está oferecendo. Ou não, não é!*

P3: *Com certeza! Com certeza!*

Em consonância com a afirmação da P1, destacamos o que Faria (2000, p. 79) aponta em seus estudos:

²⁴ A pesquisadora não faz essa pergunta diretamente à P4, pois entende que ao responder as primeiras perguntas realizadas em relação ao espaço, fica subentendida a importância que a P4 confere ao espaço.

O espaço externo e interno deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não precisa ser ultra-protetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favoreçam o auto-conhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona.

A P2 destaca que às crianças precisam ser oferecidas diferentes oportunidades de aprendizagens e ressalta que ambientes diferentes proporcionam experiências e oportunidades distintas. A P2 lembra, ainda, da dependência que os bebês têm em relação aos adultos: eles precisam do adulto para explorar espaços diferentes. Mello (1999, p. 25) vai ao encontro dessas afirmações ao inferir que “Quanto menor for a criança, mais o adulto será a fonte principal de suas experiências”. A autora aponta, igualmente, que:

À medida que a criança desenvolve seu corpo e hominiza sua esfera motora, por intermédio de seu contato com o meio circundante de objetos e pessoas, essa sua dependência do adulto começa a diminuir. No final do primeiro ano, a criança já é bastante diferente dos seus primeiros dias de vida. (MELLO, 1999, p. 25).

Acerca dessa temática, Leontiev (2004, p. 305-306) também traz contribuições ao afirmar que “A criança sente a sua dependência para com as pessoas com quem está diretamente em contato; deve contar com as exigências que aqueles que a rodeiam impõem à sua conduta [...]”. Isso significa que a independência nas ações e nas atitudes da pessoa é aprendida socialmente; e essa questão da autonomia está ligada também à organização do espaço, ao que é oferecido para a criança.

Para ampliação dessas ideias, Tardos e Szantos (2004, p. 39) assinalam que

Quando a criança não está rodeada de brinquedos “inoportunos” que se movem ou produzem ruídos a cada gesto involuntário que faz, e quando está confortável, livre em seus movimentos, então, sua atenção e seu interesse se organizam no ritmo exato de sua maturidade, no nível que corresponde ao estágio de seu crescimento. A criança pode deter-se ao seu gosto em um objeto ou em um fato. Está atenta aos seus gestos, às suas mãos, aos seus pés, olha a natureza e os objetos, observa folhas em movimento, os pássaros que bicam as migalhas de pão na praça ou no quintal, estuda o entrelaçado da pequena cesta de plástico que tem na mão e os buracos do entrelaçado, entretém-se movendo a cesta ou arrastando-a pelo chão, etc.

Dessas considerações inferimos que a maneira como o professor organiza o espaço pode contribuir efetivamente para o envolvimento ou não da criança em uma atividade autônoma, revelando que quanto menor é a criança, mais ela depende do adulto para se relacionar com o mundo de objetos e pessoas do seu entorno.

Complementando as discussões, destacamos os escritos de Bondioli e Gariboldi (2012, p. 29-30):

O espaço representa o lugar da organização educativa do adulto: nos momentos de planejamento e articulação do ambiente definem-se as possibilidades de mudanças, os critérios de uso dos materiais e as modalidades de ativações do interesse infantil. A preparação e a organização do espaço têm influência, também, sobre a existência de relação, sobre as dinâmicas emotivas e sobre os tempos de envolvimento da criança.

Novamente o professor aparece como figura imprescindível, com a tarefa de organizar, intencionalmente, o espaço de forma que ofereça possibilidades de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, ao favorecer acesso das crianças à cultura historicamente acumulada e projetando-se à humanização na infância.

Concordamos com as proposições de Faria (2000, p. 78):

Pode-se afirmar então, que os centros de educação infantil, partindo de que a criança é capaz de múltiplas relações, devem ter espaços flexíveis e versáteis [...] incorporando vários ambientes de vida em contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, estão em permanente construção, assim como a infância.

Diante do que foi discutido neste item, é importante lembrar que os preceitos que permeiam a organização do espaço escolar e da própria escola têm um caráter histórico, como bem nos adverte Canavieira (2012, p. 35):

[...] os ranços das ideias prescritas nos séculos XVI e XVII para educação das crianças não tão pequenas, de certa forma, prevaleceram incutidos no ideal pedagógico e na prática docente de professores e professoras quatro séculos depois [...]. Tais preceitos ditaram o modelo de arquitetura escolar, assemelhando-se aos dos presídios, manicômios e hospitais; instituíram o inspetor e fiscal de disciplina; homogeneizaram as crianças por idade e, por vezes, por gênero; perfilaram-nas nas salas de aula; enraizaram-nas nas carteiras; instituíram horários rígidos para alimentação, descanso e necessidades fisiológicas; educaram a cabeça e se esqueceram do resto do corpo; distinguiram e privilegiaram as já privilegiadas; não respeitaram diferenças e diversidades; instituíram ainda: o silêncio como regra; as filas como forma de organização para deslocamento; a hierarquia de saberes; o isolamento das escolas do mundo exterior; o individualismo e a meritocracia como ideal de sucesso escolar.

Com essas palavras, a autora destaca que a realidade que vemos e vivenciamos na maioria das escolas públicas em nosso país, inclusive nas escolas das crianças pequenas e pequenininhas, merece atenção consciente e atuação pedagógica intencional. Sobretudo porque há descompasso entre a realidade das Escolas de Educação Infantil e os aparentes avanços na produção teórica e política da área.

Um dos aspectos merecedores de reflexões é a problemática do espaço. Em relação às escolas investigadas e às narrativas docentes, é evidente, por exemplo, pouco espaço externo (P3), pequeno espaço na sala de referência da turma com a qual trabalha (P2), revezamento de salas e de espaço externo (P4). A própria arquitetura das escolas não é pensada para as crianças pequenas, mas isso não é típico apenas das escolas investigadas, mas uma questão histórica sobre a qual é urgente se debruçar.

Por esta razão, defendemos, mais uma vez, a importância de voltarmos a atenção para os processos de formação inicial e continuada de professores, como possibilidades efetivas de educação profissional para que esses sujeitos apropriem-se de níveis elevados a consciência do para quem, do para quê, do por quê a Educação Infantil se projeta e se concretiza. Trata-se de consciência teórica, política e ética só possível por meio de uma formação inicial consistente e que prossiga depois no exercício da docência na Educação Infantil.

Em relação ao discutido neste item, enfatizamos a importância do planejamento, do registro e da organização do espaço na rotina da Educação Infantil, e reafirmamos o papel do professor na intencionalidade dessas tarefas didático-pedagógicas. Em consonância com essa defesa, destacamos as ideias de Ostetto (2000, p. 190), de que “Não adianta ter um “planejamento bem planejado, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças [...]”. Isso significa, dentre outros aspectos, que a atividade pedagógica alcança êxito quando é projetada como possibilidade de afetar o bem-estar físico, psicológico e emocional, afetivo, de professores e crianças.

Tais considerações inspiram-nos a refletir, nas páginas seguintes, acerca da relação do professor com as crianças como uma especificidade da educação das crianças pequenas.

3.4 Relação professor e bebês e entre os bebês

Este item traz apontamentos sobre a relação do professor com as crianças e das crianças entre elas. A esse respeito, Zanella e Andrada (2002, p. 128, grifos nossos) lembram que “[...] já nascemos em um meio cultural repleto de significações social e historicamente produzidas, definidas e codificadas, as quais são constantemente ressignificadas e apropriadas *pelos sujeitos em relação*, constituindo-se, assim, como motores do desenvolvimento”.

Para iniciarmos as discussões, expomos as narrativas das professoras sobre esse tema. A fim de abordar esse assunto, fizemos a seguinte indagação: *Como professora de bebês, você considera necessário conversar com eles? Se sim, como e em que momentos isso acontece?*

P1: Considero! Outro dia eu fiz uma coisa e nem percebi, depois a gente conversando sobre uma outra coisa a E. falou assim para mim “É diferente o cuidado que a gente... a visão que a gente tem da visão que ela tem”, falando para mim; porque a criança... a gente achou uma meia e aí “de quem que é essa meia, de quem que é essa meia?”, aí eu olhei o P. estava sem a meia aí eu falei... elas falaram “ai é do P.” eu falei “dá aqui que eu vou pôr”; eu cheguei com a meia, meio escondida assim, e falei “P”, primeiro eu falei para ele assim “Fez arte né! Tirou a meia né!”, ele riiiia e olhava para meia dele, o outro pé; eu falei “Ó, ele entende o que é meia!”. Aí eu cheguei perto dele, escondi a meia e falei assim “Dá o pé para mim? Cadê o pé?”, daí ele pegou e me deu o pé, para eu por! E para gente, que está lidando todo dia, isso é natural, esse tipo de atitude, investigativo já, não é!

E aí a E. comentou outro dia, nessa conversa ela falou assim “por exemplo, aquele dia da meia do P., eu já teria chegado, fala assim, enfiado a meia no pé dele! E ela não, ela chegou e perguntou ‘cadê o pé?’, para ver se ele sabia o que era o pé!” Então, assim, nesse tipo de conversa não só instrui como avalia! Mostra para a gente o que a gente precisa fazer, “Ai, vamos brincar do palhaço?”, tem uma musiquinha que fala do nariz, e eles põem a mão no nariz, mas pode ser que seja uma coisa só mecânica, de colocar a mão no nariz naquela hora, aí mais para frente eu conversando com elas eu falei assim “Ai, cadê o nariz da S.?” e ela sabe onde está o nariz, ela sabe o narizinho, não é, e assim, é uma coisa bem...

P2: Ah, com certeza! [risos] Não tem nem dúvidas... quer entrar ali comigo na sala? [risos] [...] Acontece o tempo todo! Não tem como ser diferente. Mesmo porque eles estão te solicitando a cada chorinho, cada gritinho, que agora eles já não choram muito, mas eles gritam... eles “uouo” [imitando o grito dos bebês], assim “Você não está vendo aqui que eu estou precisando?” E isso é muito interessante porque por mais que tenha adulto, outros adultos na turma, eles sabem que a referência sou eu, e eu que dou a diretriz assim, entendeu? Porque quando eu chego, é, geralmente eu chego, eu cumprimento todos, estou carregada com a bolsa, tenho que guardar, me organizar para depois começar o dia com eles, mas eu chego e cumprimento todos, inclusive os adultos e eles; e assim, tem sempre aqueles que querem atenção, quer que você olhe e fale bom dia, quer que olhe para ele, que fale o nome dele, porque daí depois eu faço a rotina de cumprimentar todos individualmente com nome e tudo. Mas antes disso, a primeira... entrei na porta, eu falo bom dia para as crianças, para os adultos, “tudo bem, não sei o que, não sei o que”, aí tem... ainda essa semana, é... a semana passada teve um dia que eu entrei, a criança estava atrás da porta assim aí ela começou sabe, chorar e chorar, e eu não entendendo; enquanto eu não fui lá e falei com ela, ela não se acalmou, e ela olhava para mim, escondia a cara sabe, tipo “to de mal” [risos]. Então assim, então eles querem, te solicitam, e isso é uma coisa que não tem como; você se... eles trazem muita energia para você, só que eles tiram muito, porque assim, te solicitam o tempo todo, você tem que saber lidar com isso também!

P3: O tempo inteiro! [risos]. O tempo inteiro nós estamos conversando e, às vezes, a gente traz algumas coisas do cotidiano como se estivesse em casa conversando “nossa, e aí você foi passear, foi com a mamãe para algum lugar? Foi para o shopping? Humm, aposto que você comeu alguma coisa lá no shopping muito gostosa!”. E aí eles ficam prestando atenção, é muito gostoso! O retorno que eles dão para gente é excelente, muito...

P4: Ah, é! É sim! Porque tudo a gente precisa, é o corpinho deles... agora a gente começou... até os bebês mais novinhos a gente está fazendo escovação. Como a gente vai chegar e tacar uma escova na boca da criança, não é? Então a gente fala “olha, a gente vai escovar o dentinho”, e conversa, porque aí eles abrem a boquinha, alguns preferem eles pegarem a escova, então tem que conversar, não dá para invadir a criança.

Em seus discursos, as professoras descrevem situações vivenciadas por elas. A P1 narra um momento da rotina em que uma criança tira a meia e explicita como algo rotineiro pode se

tornar uma ocasião de aprendizagem desde que se tenha um olhar atento para a situação, como o momento em que ela conversa com o bebê antes de colocar a meia em seu pé.

A P2 enfatiza que as crianças a reconhecem como a adulta referência da turma, por mais que haja outros adultos convivendo no mesmo ambiente, e ressalta a importância de dar atenção a elas. Ela aponta, como exemplo, o período em que chega à escola e fala bom dia para todas as crianças. Em uma das situações observadas, podemos entender como isso acontece:

[...] as crianças continuam cada uma em um bebê conforto e a P2 coloca um ao lado do outro formando uma meia lua.

No momento em que a P2 faz essa meia lua, ela canta uma música de bom dia com o nome de cada uma das crianças, cada vez que ela canta, olha para uma criança. Para esse momento, ela usa fotos das crianças. Essas fotos ficam penduradas em um varal em uma das paredes da sala. A P2 pega uma foto, segura na mão, mostra para as crianças e canta a música com o nome da criança que está na foto. Quando ela pega a foto na mão, a criança que é a dona da foto já começa a se mexer balançando o bebê conforto, o que significa que está reconhecendo a si mesma. Depois de cantar a música, a P2 dá a foto na mão das crianças para elas manusearem. E a P2 reproduz esta ação com todas as crianças. As fotos já estão amassadas, pois são manuseadas pelas crianças. (Situação 5. 1º dia de observação na E2. Professora 2, nível I, período da manhã. 12 crianças de 10 meses a 1 ano e 5 meses).

A P2 fala o nome de cada uma das crianças e olha para elas, gesto de suma importância para que o bebê se sinta acolhido. Essa situação de ser chamado pelo nome e, portanto, ser tratado como pessoa, dá oportunidade de o bebê, cada vez com mais autonomia, se diferenciar das outras crianças e pessoas do entorno, reconhecendo-se, por exemplo, por meio de fotografias.

Bondioli (2012, p. 38-39) vai ao encontro dessas discussões ao enfatizar que

A criança tem a necessidade de encontrar na creche uma pessoa de referência pronta para acolhê-la e para acompanhá-la no seu percurso de crescimento, que a conheça de modo pessoal, lhe passe uma imagem positiva de si, a apoie afetivamente e, gradualmente, a ajude a interagir e estender sua rede de relações.

A autora supracitada assevera, ainda, que “Às vezes, um símbolo ou um emblema contribui para consolidar, na criança, um sentido de identidade pessoal no interior de um grupo” (BONDIOLI, 2012, p. 39), como acontece na situação descrita acima, em que a P2 utiliza fotos.

A P3 ressalta que, por vezes, ela retoma aspectos vivenciados pelas crianças fora da escola para se comunicar com elas. A P4 enfatiza a importância de explicar para a criança o que vai ser feito, e utiliza como exemplo o momento de escovação.

Todas as professoras afirmam a importância e a necessidade de conversar com os bebês. Coadunando com isso, segundo Leontiev (2004, p. 306) “Sabe-se quão particulares

são, nessa idade, as relações da criança com sua educadora, como tem necessidade que a sua atenção se vire para ela pessoalmente e como é frequente que recorra a sua mediação nas suas relações com os da sua idade” (LEONTIEV, 2004, p. 306).

Nesse sentido, a afetividade constitui elemento motivador da relação do professor com a criança. Aprendemos com Gomes (2008, p. 145, grifos da autora) que,

[...] não se trata de tomarmos o afetivo, no contexto da escola, como simples demonstrações de atenção, carinho e elogio aos alunos, por parte dos professores, mas analisarmos tais processos como um fundamento presente em todo *pensamento* e em toda a *ação* desenvolvidos pela criança ao longo de sua vida.

Além disso, é essencial ressaltar que

[...] só poderemos, efetivamente, saber quais as demandas que afetam as crianças, conhecendo-as, ou seja, penetrando em suas realidades de vida, no interior de suas necessidades. Levar a cabo essa idéia implica saber quem é a criança? De onde ela vem? Quais são seus afazeres no dia-a-dia fora da escola? E quais as necessidades que traz consigo para dentro dela, formadas na vida fora dessa instituição? Que lugar ela ocupa no interior das relações por onde transita? Ou seja, falamos de uma infância historicizada, com um lugar e um tempo marcados socialmente que condicionam o desenvolvimento das capacidades humanas. (GOMES, 2008, p. 146).

Entender quem é essa criança fora da escola se torna essencial para que o professor possa agir com intencionalidade ao planejar e ao propor situações, tempos e espaços provocadores de atividade infantil. Em relação a essa proximidade com as famílias, em uma das situações observadas, é possível notar a maneira como a professora (P1) se comunica com os pais:

Os pais levam e buscam as crianças na porta da sala, com exceção dos que utilizam o transporte da van. No momento da entrada, a P1 pega as crianças na porta de sua sala. Ao receber as crianças, a P1 conversa com elas e com os pais. (Situação 1, 1º dia de observação na E1. Professora 1, nível I, período da manhã. 9 crianças de 1 ano a 1 ano e 6 meses).

Nessa situação, percebemos que, no momento da entrada das crianças, a P1 se preocupa em conversar com os pais, perguntar sobre as crianças, em ter uma relação próxima com as famílias. Essa profissional dedica-se a receber todas as crianças diretamente do colo dos pais, a fim de estabelecer esse contato inicial com elas e também com sua família. Tal atitude denota sua atenção às crianças e em relação à vida dessas crianças fora da escola.

[...] a inserção do professor como elemento fundamental no desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas e a aproximação à realidade de vida das crianças, enquanto instrumento pedagógico, visando uma prática mais motivadora aponta para dois aspectos essenciais neste processo: a

prerrogativa de criar, nas crianças, uma potência de ação pela via do conhecimento e o caráter intencional da prática docente. (GOMES, 2008, p. 148).

É importante lembrar que a ação pedagógica intencional alicerça-se em fundamentos teórico-metodológicos capazes de motivar a prática consciente do professor. Esse processo é marcado por uma formação docente consistente e sólida, instrumentalizadora do agir e do pensar do professor.

Nas entrevistas, a fim de ampliar a discussão em torno da relação das professoras com os bebês e dos bebês entre si, questionamos as professoras: *Há interação entre os bebês? Durante essas interações existe algum conflito? Como você resolve?*

P1: *Há! É uma graça! É assim, eles estão comigo desde os [...] 6, 7 e 8 meses. Então, no começo, a gente tem um negócio que chama diário de bordo, cada um monta o seu do jeito que quer, desde que atenda às necessidades. O meu eu coloquei em uma pasta, cada criança tem uma folha, que eu posso aumentar a folha depois se eu quiser. E a gente vai anotando tudo o que a criança, de diferente, ou se você acha que ela está meio que estacionada, o que você acha que está acontecendo, e ir registrando nas datas. Então, eu registrei bastante isso, qual criança que tinha, que você via que brincava entre si. No começo era bem menos, mas você começa a ver, procurar o olho para olhar e para conversar, aquela conversa de bebê. E hoje eles brincam juntos mesmo, a brincadeira de bebê, mas eles brincam! [...].*

Pesquisadora: *E durante essas interações existem conflitos?*

P1: *Existem!*

Pesquisadora: *E aí como que você lida com isso?*

P1: *Olha, essa idade deles aqui, o conflito ainda é pequeno! Agora que eles estão começando a disputar um brinquedo, geralmente uma bola, é o principal. Disputa de brinquedo, por exemplo, eles... vou te falar uma coisa que aconteceu agora pouco: uma aluninha foi e bateu no rosto do menino, automaticamente ele segurou a mão dela, e foi interessante que ele não agrediu ela, assim, não bateu nela, ele segurou a mão dela e puxou para baixo assim e chorou, bravo! E é um menino que entrou depois das outras crianças, eu falei assim, “olha, ele está se defendendo, mas ele não bateu nela!” e ela foi com a outra mão, a gente falou: “Não! É amigo! Vamos fazer carinho?”, e começamos fazer carinho nele, a outra veio por trás, acho que ela entendeu o que tinha acontecido, e vai na cabeça dela, aí eu “Não! Amigo! Não! Carinho! Não pode judiar!”, daí ela virou para ela mesma e começou a se bater, e eu falei “Também não!”, daí acabou virando tudo uma brincadeira e eles esqueceram do que estava acontecendo sabe? Mas assim, agora começam as mordidas, e aí que é mais difícil, porque você tem que, é uma coisa que você sabe que é natural, que você tem que coibir e não pode deixar acontecer por ‘n’ [ene] motivos, não é, mas tenta ao mesmo tempo ensinar que não é desse jeito que resolve o problema, então a gente tenta conversar bastante. Chega uma hora que tem criança que fica insistindo; nós temos um menino que ele insiste em bater, mas por quê? Ele parou agora, graças a Deus! Mas ele estava fazendo muito isso sabe, provavelmente por causa de alguma coisa que estava acontecendo fora, porque aqui dentro a gente já tinha tentado de tudo, desde dar atenção a ele, quando ele faz isso, a tirar a atenção dele; por exemplo, bateu nessa criança, então a gente pega essa criança e agrada, sabe. Ele ficava olhando, só que aí ele já ia na outra, e fazia assim ó [faz gesto de empurrar, bater], então a gente percebeu que ele estava fazendo isso para chamar a atenção mesmo, devia estar passando por algum probleminha que estava tendo essa necessidade, não é, mas agora ele parou. Então, quando ele começa a fazer, a gente só pega ele, conversa. Não está resolvendo? Daí a gente fala: “Fica aqui um pouquinho”, e ele até fica sabe! Aí ele sai e para. Aí a gente*

tenta chamar a atenção para outra coisa, em outras situações, porque o que a gente teve mesmo de coisas mais sistemáticas foi só essa.

P2: Aham!

Pesquisadora: E durante essas interações, nessa idade que eles estão, já existe algum conflito?

P2: Com certeza!

Pesquisadora: [risos] E como que você resolve isso?

P2: Eu tenho até uma filmagem que é interessante. Porque eu resolvo assim, é importante porque eu percebo que muitas crianças são mais passivas, alguns, é, já tem o movimento para se defender, você percebe que já tem um desenvolvimento, que já consegue explorar, tem interesse pelo brinquedo, mas ele acaba sempre desistindo daquilo que ele quer sabe? E por quê? Por ser passivo, parece que, parece assim, “ai vai dar trabalho me deslocar para ir atrás”, tipo “deixe com ele” assim, alguma coisa nesse sentido. Outros não! Outros vão e eles ficam às vezes assim, mais de cinco minutos atrás da outra criança porque ele quer aquele brinquedo, ele não desiste, e a outra também não desiste. Então, às vezes, eles circulam por todo o espaço e o outro não desistiu, você acha que ele desistiu, mas ele não desistiu! Aí ele vai, assim, eu intervenho às vezes, quando eu vejo que vai ter alguma... alguma agressão, alguma coisa que aí você não vai deixar acontecer, mas você vê que eles já têm a reação até de puxar mesmo, sabe de “vem cá, é meu, é meu! Eu quero esse!”. E, às vezes, você oferece o igual, com o mesmo som, oferecendo o mesmo tipo de brincadeira, mas ele não quer, ele quer aquele que o amigo pegou, porque era aquele que estava com ele, entendeu?

P3: Sim!

Pesquisadora: E durante essas interações, acontecem alguns conflitos?

P3: Às vezes [risos]. Às vezes, porque eles ainda estão nessa fase do “meu”, não é! Tudo meu e tudo para mim.

Pesquisadora: E aí como que você lida com essas... nesses momentos?

P3: E aí continuamos com o diálogo. “Vamos dividir com o amigo”, “não, agora o amigo vai brincar, depois você pode brincar!”, e aí você... todo dia eles ouvindo, eles vão se acostumando e até, às vezes, tem alguns que é um pouquinho mais, aí você acaba pedindo “deixa o amigo brincar” e acaba ele levando, porque se você não permite, vira um “auê” na sala toda [risos].

P4: Aham!

Pesquisadora: E durante essas interações acontecem conflitos?

P4: Acontece, acontece!

Pesquisadora: E como você lida com esses momentos assim?

P4: Olha, a gente tem que dar bronca, porque eles têm que ver... até por causa da questão do que eu penso, que eu concordo com o Vigotski, se eu não agir ele vai achar que está certo. É o meio que ele está convivendo, então se mordeu, se bateu, dá uma bronca, “vai sentar ali”, “olha o seu amigo chorando, coitadinho!”, e ajudar, e “vem aqui fazer um carinho no dodói dele”, se for criança maior, “pede desculpa”. Tem que ir falando!

As exposições das professoras enfatizam que há interações entre os bebês, e que, em virtude da idade, os conflitos ainda são poucos, mas acontecem. As respondentes expõem que, na maioria das vezes, os conflitos acontecem por disputa de um mesmo brinquedo.

A P1 faz uma observação quanto à evolução dos bebês durante o decorrer do ano, no que diz respeito às interações entre eles. Segundo ela, no começo do ano quase não há interações, elas começam a surgir e ser mais perceptíveis no decorrer do ano, especialmente

no segundo semestre. A P2 ressalta que, em situações de conflito, há crianças muito passivas, que não tentam pegar o que querem, o que requer um olhar atento do professor para motivação de atitudes infantis cada vez mais independentes. A P3 chama a atenção para a importância do diálogo com as crianças e afirma ser o que ela costuma fazer quando há alguns conflitos na sua turma; já a P4, que convive com crianças um pouco maiores, cita conflitos com tapas e mordidas, e afirma que, por vezes, a criança precisa da bronca.

Sobre os momentos de conflito é importante destacar que as crianças pequenas ainda estão conhecendo as regras de comportamento social e ainda não têm um autocontrole de sua conduta. Cabe ao professor propor momentos em que as crianças possam ter diferentes vivências para a internalização de regras sociais. Nesse sentido, entendemos que não adianta o professor gritar com a criança ou colocá-la de castigo. Isso não vai levá-la a aprender o que é certo ou errado de acordo com as regras sociais.

Canavieira (2012, p. 33) considera ser necessário retomarmos a história para entender “[...] 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”. Concordamos com as palavras dessa autora, sobretudo ao enfatizar que as crianças são “[...] produtoras e reprodutoras do mundo social e da sua própria cultura [...]” (CANAVIEIRA, 2012, p. 37) e, nesse sentido, são

[...] concebidas como pessoas ativas e inventivas, detentoras de diferentes emoções e linguagens, capazes de enfrentar, transgredir e resistir à imposição dos adultos. São seres sociais atentos a tudo que os rodeia, mas, principalmente, atentos uns aos outros, desejosos de fazerem coisas em comum, que provocam e valorizam as reações do outro / da outra. (CANAVIEIRA, 2012, p. 37).

Diante do que é assinalado pela autora supracitada, podemos inferir que se torna necessário permitir que haja, dentro da escola, momentos de interação entre as crianças, por meio dos quais se promovam oportunidades ricas de aprendizagem e de desenvolvimento na infância.

Sobre esses apontamentos, destacamos as proposições de Bondioli (2012, p. 39):

A confiança que cada criança deposita nas pessoas às quais ela é confiada na creche e a possibilidade para cada criança de instaurar novos laços e novas ligações afetivas são estreitamente dependentes do modo como cada criança se sente escutada, reconhecida, apreciada, encorajada e estimada.

Tais premissas retomam as reflexões sobre como a criança, na Educação Infantil, merece situações e propostas pedagógicas que as envolvam afetivamente de modo harmônico, de maneira a aprender a conviver com o outro (adulto ou criança) e, ao mesmo tempo, se sentir pertencente ao grupo e àquele ambiente educativo.

Mello e Singulani (2014, p. 889), ao mencionarem a experiência do Instituto Pikler-Lóczy, referência na educação de bebês, ressaltam que

[...] um dos princípios fundamentais que orientam a prática pedagógica dos profissionais é a relação de afeto – no sentido de ser afetado por, deixar-se afetar por – estabelecida entre o adulto e a criança, o que envolve o esforço do adulto para se comunicar com a criança de maneira carinhosa e respeitosa ao falar, tocar, pegar, alimentar e trocar a criança.

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a mediação do adulto se torna fundamental “[...] para inserir a criança nas relações humanas e com os objetos, para criar as condições para sua atividade autônoma, fazendo-as sujeito do processo que promove seu pleno desenvolvimento” (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 894).

Essas assertivas dão base para que, no próximo item, abordemos com mais profundidade o valor do papel e da atuação do professor na Educação Infantil, defendendo a essencialidade desse profissional no contexto educativo.

3.5 Papel e atuação do(a) professor(a)

Vinculada às discussões anteriores, abordamos neste item a questão do papel e atuação do professor na Educação Infantil, partindo do princípio de que

O professor de educação infantil tem a função de fazer a mediação da criança com os conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados. Por meio da intervenção do professor nas atividades de cuidado, educação e brincadeira, a criança vai apropriando-se desses conhecimentos, preparando-se não apenas para o ensino fundamental, mas para a vida, por meio de experiências e vivências significativas. (ASSIS, 2009, p. 48).

Tais ideias decorrem da defesa acerca da essencialidade do papel do professor na Educação Infantil e da especificidade do seu trabalho, conforme nos ensina a Teoria Histórico-Cultural. Para essa atuação eminentemente mediadora e intencional, exige-se sólida formação inicial e continuada.

Na entrevista com as participantes da pesquisa, realizamos perguntas que abordam o tema em questão: *Que atividades você costuma propor para sua turma e como as escolhe?*

P1: *Olha, vou te falar uma coisa [...] Quando eu cheguei aqui eu estava naquele sistema ainda que eu falei para você de “eu preciso fazer, eu preciso fazer, eu preciso fazer!” Mas aí eu tinha uma ideia assim, a criança tem que fazer, é muito esse negócio de carimbar a mãozinha! É lindo para o pai ver, não é! Mas o que que está trazendo? Carimbou uma vez, legal! É a marquinha da mão dele, “Olha sua mão, o seu pé, olha o seu dedo! Duas vezes,*

três... acabou! Vamos mudar, não é! Depois a gente volta. Então eu brincava muito assim de, logo no começo, no carnaval, eu fiz uma atividade com eles, era uma máscara enorme, eu sujei a mão deles de tinta e instigava eles a sujar o papel, pintar.

[...] Era uma coisa coletiva. Quer dizer, era coletivo, mas eu tive que fazer individual, então assim, o resultado era coletivo! Entendeu? Era uma máscara. E cada uma fazia a sua ali, o seu pedacinho ali, brincou, pegava o outro, mudava a cor só e eles iam brincando. Aí depois teve uma outra que era uma chupeta, eu pinteí com eles um, eu jogava cola colorida, algumas cores e instiguei eles a sentir bem, a passar a mão, mexer; suja tudo mesmo, mas tudo bem! E aí eu vi que assim, eu não via muito isso eu via mais a mãozinha. E eu falei “Meu Deus, eu acho que eu estou fora” do que está sendo feito, e comecei mais a fazer também mais desse tipo. E aí esses tempos a diretora veio na reunião, e falou “Olha gente, vamos fazer mais trabalho assim, assim, assado”, aquilo que eu estava fazendo! Daí eu “Ai, eu não estou doida! Eu não estou doida”, eu falei: “eu posso continuar!” [risos]. E daí foi mais legal, mais gostoso, porque agora eu tenho... não que eu tenho, nunca tive essa liberdade, mas eu me sinto livre, não é, para falar “não, deixa eu fazer o que eu acho e boa! Não vou ficar olhando.”

[...] Texturas diferentes a gente procura dar também! Pintar em cima de um papel, de uma cartolina é diferente de passar a mão em uma camurça, por exemplo, esse tipo de coisa.

P2: *Olha, eu penso assim, o impossível é, às vezes, na maioria das vezes, o possível não tentado, não é! Então eu costumo oferecer, oferecer muita coisa. E assim, se eu percebo que eles não estão se interessando eu vejo que eu preciso mudar e eu mudo a forma de explorar. E eu acho que tudo que eu ofereço funciona, dá certo! Tem dado certo.*

P3: *Então, porque nós temos alguns eixos a trabalhar, então nós temos matemática, nós temos linguagem oral e escrita, são sete eixos, não sei se você conhece. [...]*

Pesquisadora: *Sim! Você se baseia onde nesses eixos?*

P3: *Então, nós temos os referenciais, não é, que estão sempre. É o nosso livro de cabeceira [risos] E aí a gente procura, na hora de diversificar essas atividades, então, utilizar outros autores...*

Pesquisadora: *Isso é a escola inteira que utiliza? Que segue esses eixos?*

P3: *Sim, sim! No início do ano nós fazemos um planejamento e procuramos seguir esse plano anual.*

P4: *Então, a gente tem que fazer conforme os sete eixos que estão propostos no RCN. Então a gente sempre faz atividade que envolva contagem... é que tudo, são as coisas que são da Educação Infantil geral, só que a gente é mais na parte lúdica. Porque não dá para você parar para criança e mostrar como escreve o número “um”, então assim, você vai contar... você vai contar o quê? Bolinhas, vai contar brinquedos, vai mostrar que um balde é grande, um balde é pequeno. Vai soltar bolinha de sabão, tem bolinha grande, tem bolinha pequena, tem um monte de bolinha, tem pouquinho bolinha. Você vai contar uma história, você vai pegar um papel para desenhar, desenhar livre ou você vai mostrar para criança que a mãozinha dela vira alguma coisa. Então assim, a gente trabalha todos os eixos, mas é que tudo tem assim... é direcionado, mesmo quando é livre a gente tem uma supervisão para conduzir.*

Pesquisadora: *Então vocês escolhem as atividades com base nesses eixos?*

P4: *Nos sete eixos. O plano que a gente faz no começo do ano contempla os sete eixos, aí na semana a gente tem que contemplar os sete eixos, mesmo, não importa se o meu projeto é sobre, por exemplo, meu projeto é... para plantar, para descobrir, para acompanhar uma plantinha, então se for ver seria natureza e sociedade, mas eu vou desenvolver, eu vou ter que contemplar matemática, artes, identidade e autonomia, tudo na temática, tem que englobar a temática.*

Os dados acima revelam que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) aparece como fundamentação para o planejamento de práticas educativas propostas nas escolas investigadas, como fica aparente nas narrativas das P3 e P4. Nos excertos das entrevistas ora apresentados não são aparentes as citações das DCNEIs (BRASIL, 2009a, 2009b) como suporte legal para planejamento do currículo em ação nas escolas investigadas. Aparentemente, é um documento desconhecido pelas entrevistadas, ainda que legalmente tenha um valor inegável para a organização de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, diferentemente das proposições do RCNEI (BRASIL, 1998) que sequer têm valor legal.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi elaborado em 1998 e, como podemos perceber nas discussões anteriores, é um documento que, ainda hoje, norteia os trabalhos em muitas escolas de Educação Infantil. O objetivo do documento, dentre outros, é:

Com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 43).

A constituição do documento envolvendo “orientações didáticas” é o que, não ocasionalmente, chama a atenção do professor, como se apenas ler os RCNEIs fosse o necessário para saber o quê e como fazer com as crianças dentro da escola.

Segundo Cerisara (2000, p. 37, grifos da autora), uma das principais observações críticas em relação a esse documento é que “[...] os conceitos apresentados não se sustentam no transcorrer do texto, ou seja o documento é *ambíguo* conceitualmente oscilando entre a crítica a determinadas posições e a repetição do modelo”.

Diferentemente dos referenciais (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009b) têm caráter mandatório e devem – ou deveriam – ser fundamento legal a amparar os projetos político-pedagógicos de todas as instituições de Educação Infantil existentes no nosso país. Em seu artigo 2º é pronunciado que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009b).

Nesse artigo 2º, é possível perceber que o objetivo das Diretrizes se difere do que é trazido pelo RCNEI, pois vem para nortear o trabalho na Educação Infantil, e não orientações a serem tomadas como prescrições. Como bem assinalam Amorim e Dias (2012, p. 132-133):

Em linhas gerais, a DCNEI (2009) aborda as diversas possibilidades ativas das crianças. Para que essas possibilidades sejam desenvolvidas, faz-se necessário que as crianças sejam educadas e cuidadas em ambientes que lhes possibilitem desenvolver suas potencialidades. Para isso, várias questões precisam estar envolvidas: conhecimento do desenvolvimento infantil, conhecimento dessas potencialidades das crianças, espaços e materiais adequados, profissionais com a formação necessária para planejar e desenvolver um trabalho que tenha como foco o desenvolvimento integral das crianças, entre outras. O que aponta para a necessidade das professoras de EI²⁵ terem uma sólida formação inicial e do sistema de ensino investir em formação continuada para essas profissionais, o que parece não ser realidade em muitos municípios brasileiros. (AMORIM; DIAS, 2012, p. 132-133).

Sob essa perspectiva, vale ressaltar o valor das DCNEIs como documento a ser conhecido e estudado pelos profissionais que atuam na Educação Infantil, para que, dentre outras possibilidades, alicercem práticas pedagógicas mais humanizadoras e que possam garantir o direito das crianças a uma educação para a plenitude das possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Essa evidência nos impulsiona – retomando discussões anteriores – a repensar, como lembram Amorim e Dias (2012), os cursos de formação inicial e os momentos de formação continuada de professores, sobretudo os conhecimentos a serem apropriados pelos profissionais da Educação Infantil, entre os quais as leis voltadas a esse nível da escolaridade, para tornar o fazer docente cada vez mais fortalecido e dirigido pelos avanços nas ciências. Como afirma Mello (1999), tais conhecimentos de caráter teórico e não-cotidiano podem tornar a prática educativa científica e dirigida à plenitude da formação do humano em adultos e crianças.

Retomando as afirmações das professoras sobre o que elas costumam propor às crianças, destacamos o excerto em que a P1 narra sua prática logo no início de seu trabalho com os bebês. Ela expõe que não se contentava em apenas carimbar a mão ou o pé dos bebês e queria propor algo mais; e, depois de um tempo trabalhando nessa escola, ela percebeu que tinha liberdade para fazer algo diferente e começou a propor diversas situações para as crianças, como ela mesma descreve em sua fala.

Diante das discussões iniciais, concordamos com as ideias de Kuhlmann Jr. (2000, p. 57):

²⁵ As letras “EI” utilizadas pelas autoras se referem às iniciais da expressão “Educação Infantil”.

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Nesse contexto, Vigostkii (2006a) explica os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP). Para esse teórico, a ZDR condiz com o que a criança já sabe realizar sozinha, e “O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2006a, p. 112), e explica, ainda, que:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKII, 2006a, p. 113).

Para esse estudioso, ao atuar com vistas a atingir a ZDP, o professor pode criar situações pedagógicas que possibilitem aprendizagens que incidam positivamente no desenvolvimento infantil. Como assegura Mello (1999, p. 22), “Nesse processo, o educador não deve fazer as atividades por e nem para a criança, mas sim fazer com ela: atuando no papel de parceiro mais experiente que atua em colaboração, mas não em lugar da criança”.

Vejamos algumas das situações observadas durante a pesquisa de campo:

Para a preparação da situação a P3 utiliza um colchonete, uma cadeira e uma almofada. Ela coloca na sequência: o colchonete, a cadeira e a almofada. Em seguida, ela pega uma criança de cada vez para participar. A P3 estimula as crianças a andarem em cima do colchão (mesmo as que não andam), engatinharem por baixo da cadeira e depois por cima da almofada. Dessa forma ela faz o que foi proposto com cada uma das crianças (individualmente). Durante a situação proposta, a P3 conversa com as crianças, encorajando-as e ajudando-as a chegar até ao final do percurso. (Situação 9. 1º dia de observação na E3. Professora 3, nível I, período da manhã. 14 crianças de 10 meses a 1 ano e 5 meses).

Ao propor essa situação de aprendizagem para as crianças, a professora vai ao encontro do que pronuncia Angotti (2008, p. 22):

As atividades que envolvem movimentos com os olhos, os braços, as pernas, o corpo que gira, que busca que ouve, que vê que produz ruídos aparentemente estranhos, que busca ir desvendando o seu entorno e a partir, sobretudo, da observação atenta da funcionalidade de seus órgãos do sentido, irão compor elementos de conhecimento e leitura de mundo. Trata-se do conhecer-se e apropriar-se de seu instrumento físico, podendo entendê-lo mais e melhor pela maneira aconchegante, motivadora estimulante e

estimuladora, respeitosa da educadora em estar ao lado da criança, de incentivá-la ao seu autoconhecimento, de permitir-lhe motivar-se com definida intenção motivacional.

Na situação 9, anteriormente descrita, alguns aspectos de discussão podem ser elencados, como, por exemplo, estímulo aos movimentos do engatinhar, do andar, colocando obstáculos como desafio para os bebês. Em relação à P3, o que parece evidente no momento proposto por ela (P3) é a questão da estimulação e da suposta autonomia das crianças. Mas, do ponto de vista da Teoria Histórico Cultural, essa situação não pode ser configurada como uma atividade, pois para isso as crianças precisariam estar inteiramente envolvidas, como, por exemplo, com uma organização do espaço para que as crianças pudessem, autonomamente, ir em direção aos obstáculos e tentar superá-los, tais condições potencializariam a autonomia da criança e as possibilidades de ela assumir papel ativo e participante do processo educativo. Mello e Singulani (2014, p. 891) enfatizam que “A atividade autônoma [...] contribui para o desenvolvimento motor harmonioso, favorece a experimentação de situações novas, o desenvolvimento do pensamento e de atitudes criativas no futuro (PIKLER, 1969), além de ser fonte de satisfação para as crianças.”

Observemos agora a seguinte situação:

A P2 coloca cada criança em um bebê conforto para assistir televisão. Ela fica em pé ao lado da TV chamando a atenção das crianças para o que está passando. Ela reproduz três DVDs – Os Três Porquinhos; Ferdinando, o touro e A galinha ruiva. Algumas crianças aceitam ficar no bebê conforto e até se balançam sozinhas; mas outras “reclamam”. Como é o caso da bebê 4, que fica se remexendo no bebê conforto e reclamando (como se fosse um choro). Até que a P2 a tira do bebê conforto e coloca-a sentada perto dela. Alguns bebês chegam a dormir no bebê conforto enquanto assistem à TV. (Situação 6. 1º dia de observação na E2. Professora 2, nível I, período da tarde. 12 crianças de 10 meses a 1 ano e 5 meses).

Ao observarmos essa situação, refletimos sobre a organização das propostas e do tempo dentro das instituições de Educação Infantil. Como bem lembra Mello e Farias (2010), a escola é o lugar onde devemos proporcionar para as crianças o que há de mais elaborado pela cultura humana. A escola torna-se, assim, um espaço para oferecimento e socialização de conhecimentos, vivências e oportunidades que diferem de e ampliam aquilo que as crianças têm acesso em casa. Sendo assim, pensamos que o tempo que as crianças passam na escola é muito valioso, e precisa ser bem organizado com momentos que articulem cuidado e educação, e com propostas que se tornem atividades as quais possuam sentido para as crianças, promovendo, desse modo, novas aprendizagens. Como salientam Bondiolli e Gariboldi (2012, p. 32),

É necessário [...] planejar o tempo da jornada a fim de que seja garantido um esquema recorrente e tranquilizador de momentos cotidianos, sem impedir experiências que permitam atividades com ritmos individuais e imprevisíveis. [...] Os tempos da jornada não devem ser qualificados com base em uma repetitividade e rigidez institucional, ou por uma excessiva e fragmentária alternância de experiências, mas oferecer equilíbrio entre variedade e continuidade de situações no âmbito de uma estrutura cíclica que permita às crianças se situarem em um contexto temporal reconhecível e previsível.

Além disso, na situação 6, destacamos o uso do bebê conforto pela professora (P2) no momento em que ela leva as crianças para a sala de televisão. Sobre isso, Angotti (2008) aponta que, para discorrer sobre o desenvolvimento pleno da criança na Educação Infantil:

[...] é preciso não prendê-la em berços ou colchonetes, elemento delimitador de seus espaços, permitindo a liberdade de se virar, o incentivo a levantar o pescoço e outras partes para ir se firmando em seu tônus muscular; é necessário que ela se esparrame, que “nade” em um colchão sem água, que sinta a necessidade de movimentar seu corpo de maneira diferente, que descubra que engatinhando poderá ir mais longe buscar o que quer. Assim, terá superado etapas significativas para colocar-se em pé e, em seguida, sem o auxílio do adulto, com autonomia poderá andar, pular, correr, subir e descer em árvores, modelar, desenhar até chegar à realização de atividades que exijam habilidades de coordenação motora fina como ocorre no ato da escrita. Etapas vividas, etapas vencidas, desenvolvimento seguro. (ANGOTTI, 2008, p. 23).

Essas ideias vão ao encontro do que assinalam Mello e Singulani (2014), especialmente ao relatarem a realidade do Instituto Pikler-Lóczy. Segundo as autoras, neste instituto,

[...] o papel do/a professor/a é de vital importância, ainda que não como fonte de estímulo direto à atividade da criança. O respeito à iniciativa das crianças, desde bem pequeninhas, de realizar atividades de maneira *livre e espontânea* sem a intervenção direta dos adultos sobre sua atividade permite que a criança assuma o papel de sujeito da atividade, que siga um processo de manuseio e aproximação com os objetos que chamam sua atenção. Isso é bastante diferente do sistema de relações em geral presente em escolas e instituições que acolhem crianças em que “o adulto intervém com a ajuda e com o ‘ensino’, mas também com limitações e com proibições”. (PIKLER, 1969, p. 129 apud MELLO; SINGULANI, 2014, p. 891-892, grifos nossos).

Uma criança que é colocada em um bebê conforto por muito tempo não terá as mesmas condições de uma criança que fica livre no chão, por exemplo, de ser sujeito de sua atividade, de se movimentar livremente, de experimentar o que o espaço a sua volta lhe oferece. Em consonância com essas ideias, Lima (2001, p. 44) lembra que

As atividades realizadas pela criança devem ser intencionalmente e criteriosamente propostas para que atinjam a zona de desenvolvimento próximo. A partir de um trabalho pedagógico conseqüente e consciente,

criam-se novas zonas de desenvolvimento próximo no processo de formação da conduta humana.

Os estudos de Mello e Singulani (2014) destacam, a nosso ver, um exemplo do que seria um trabalho pedagógico intencionalmente organizado quando se trata do trabalho com bebês. Num trabalho assim pensado, o professor pode criar

[...] condições para que as próprias crianças explorem o mundo ao seu redor e realizem livremente seus próprios movimentos criando as condições necessárias aos próximos e mais elaborados movimentos. Fazem isso ao colocar ao alcance das crianças uma variedade de objetos que provocam sua atividade, ao organizar o ambiente e mesmo as vestimentas das crianças de modo a possibilitar sua livre movimentação, ao respeitar seu ritmo de desenvolvimento motor e reconhecer, verbalmente, os avanços obtidos por elas no decorrer do processo, ajudando-as a tomar consciência de suas conquistas. (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 892).

Nesse sentido, ressaltamos afirmativamente o papel da escola e da atuação interventora intencional do professor, pois, retomando o que afirmam Mello e Farias (2010), a escola deve ser o lugar em que a criança tenha acesso à cultura mais elaborada. Na base dessas proposições está a premissa de que a garantia de “condições de vida, de educação e de ensino” pode favorecer o máximo desenvolvimento humano das crianças na infância.

Para atuar com as crianças pequenas de maneira que ocorra uma efetiva aprendizagem, o trabalho docente exige fundamentação em conhecimentos científicos específicos, como, por exemplo, aqueles relacionados às atividades principais direcionadas à faixa etária com a qual atua, como possibilidade de relacionar teoria e prática.

Ampliamos essas ideias no item a seguir.

3.6 Docência na Educação Infantil (relação entre teoria e prática)

Neste item, discutimos aspectos da docência na Educação Infantil como possibilidade de articulação de teoria e prática. Durante a entrevista realizada com as participantes da pesquisa, indagamos: *O que você acha que contribui mais para sua prática: sua experiência ou o que sua formação ofereceu?*

P1: *Ai, eu acho que são as duas coisas sabe, porque como eu estava falando para você, o CEFAM ele deu uma base muito boa, teórica, mas ele não deu uma prática. Daí quando eu vim para sala de aula que eu falei “meu Deus! Vou aprender tudo de novo”. Mas aí, vamos esquecer o primeiro ano que o primeiro ano é uma coisa a parte [risos]. Aí você começa a pensar no que você está vendo, no que você está fazendo, e aí é bem aquilo mesmo que todo professor fala para gente... para você entender e saber o que você vai dar para essa criança você tem que entender como que ela... como que ela pensa, como que ela entende, como ela*

aprende, em que fase que ela está. Então, eu acho que é uma coisa com a outra, não dá para dissociar a minha... o que eu sei, o que eu sou hoje, nem da prática, nem desse teórico.

P2: *Eu acredito, é... com o tempo você percebe que a sua experiência é essencial, porque você, é aquilo lá, você consegue prever até comportamentos que você consegue alcançar de acordo com cada criança, porque alguns perfis de algumas crianças que você já, passou por você, próximo, então “pô deu certo com essa criança então eu posso tentar”. Então assim, são... você vai oferecendo e vai colhendo os frutos daquilo que você ofereceu. Então é a prática, a experiência é essencial, mas é essencial que você esteja aberta para, para... sei lá, receber alguma coisa nova, coisas novas que vão sendo oferecidas. Mesmo porque algumas coisas que você acha que é tão novo, às vezes não é tão novo, porque, quando eu vejo algum... quando eu fui para APAE, lá trabalhava-se com currículo, acho que ainda trabalha, currículo funcional natural. Então a gente trabalhava com aquilo que é realmente funcional, e eu acredito que toda escola deveria ser assim, porque a criança vê mais significado naquilo que está aprendendo, você consegue levar ele para vida prática, consegue, ter um significado. Então eu acredito que lá eu aprendi muito também. Esse curso que a gente fez teve uma consultoria, é, com uma pessoa especializada, e muito disso eu uso hoje, quer dizer, o que isso... isso é funcional? Assim, o brincar, o que é funcional para criança? Brincar! A criança não tem a vida adulta ainda, sociedade, trabalho, então a criança é o brincar, mas como eu posso brincar com ele de uma forma funcional? Brincando! Como que eu posso introduzir alguma coisa para ele desenvolver dentro dessa brincadeira. Uma mesma brincadeira para crianças... eu tenho criança que já está com um ano e eu tenho crianças menores, então é diferente! Um ano ela já está andando com segurança, ela já vai até a outra turma, ela explora brinquedos da outra turma. A outra que ainda está ali, que nem se desloca é um outro... eu tenho que oferecer o brinquedo, a brincadeira, mas com outro foco, respeitando aquele momento. Então, é... a experiência, sem dúvida, e dentro da sua experiência que você vai buscando as leituras. Se você tem uma situação de uma criança que está sendo um desafio para você enquanto profissional, você tem a obrigação de procurar se informar, de como... aprender mais para tentar conseguir trabalhar com essa criança também. Então você acaba... depois que você está na, eu falo assim, que você está na vida prática, trabalhando com eles tudo, você começa a estudar autodidata, você vai lendo, você vai na... você pega o livro, as vezes pelo título você já se empolga ou não. Às vezes você se engana, mas... aí você fala “não, isso aqui é legal oh”... se identifica, tudo isso!*

P3: *Ah, com certeza as duas aliadas, não é! Porque se eu não tivesse essa formação ficaria muito na mesmice. Igual, as vezes você, acontece de ver por aí, mas tem que se aliar a prática e o teórico, tem que caminhar juntos! Senão...*

P4: *Hum... a minha formação eu acho que mais no sentido do magistério, porque o magistério era muito, ele era bem prático, então era bem para a sala de aula, porque a academia ela ajuda você a definir o seu perfil e tudo, mas é... não que isso não interfira, mas assim, para o dia a dia mesmo na sala de aula precisa de mais prática, e eu vejo assim, colegas que não tiveram essa oportunidade, que ficam ainda bem perdidas. Porque ela (a graduação) ajuda você ter uma linha de pensamento para você entender como você vai agir, como que você vai... como você concebe o desenvolvimento daquela criança. Mas assim, você precisa de atividades práticas, e eu acho que a Universidade é um pouco carente disso, fica bastante na leitura, na compreensão, porque o fulano falou assim... eu acho que o meu magistério contribuiu mais.*

Ao focarmos as afirmações das professoras, destacamos alguns trechos, a P2 enfatiza que, partindo da experiência, ela busca leituras de acordo com a sua realidade. A P3 confirma a importância da teoria e da prática, e ressalta que, se não há a teoria, a prática fica “muito na mesmice”. A P4 cita o magistério como o que mais colaborou para a sua atuação com as

crianças, destacando seu aspecto prático; diferente da P1, ao assegurar que o magistério possibilitou uma base teórica, mas não prática. Ressaltamos, ainda, parte da fala da P1 em que ela cita que o professor precisa entender como a criança pensa, como ela aprende. Nesse contexto, damos continuidade às discussões ora apresentadas.

Para discorrermos sobre a docência na Educação Infantil, um aspecto essencial é como se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento nessa fase tão importante da vida, conforme defendem autores representantes da Teoria Histórico-Cultural. Sobretudo, fica evidente o valor de discussões sobre o conceito de atividade principal.

Em conformidade a discussões anteriores deste estudo, Leontiev (2006, p. 65) define o conceito de atividade principal como “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”. Ou seja, é a atividade por meio da qual a criança melhor aprende e se desenvolve em cada momento de sua vida. Em cada período da infância, há uma atividade chamada de principal. Segundo Mukhina (1995, p. 47, grifos da autora), “Ao longo dos sete primeiros anos de vida, a criança vai assimilando sucessivamente vários tipos de ação. Os três tipos principais são: *comunicação, ação com objetos e jogo*”

Essas três atividades principais permeiam a Educação Infantil. Mukhina (1995) ressalta que, no primeiro ano de vida, a atividade principal é a relação emocional da criança com o adulto; na primeira infância (de 1 e 3 anos de idade) predomina a atividade com objetos; e, na infância pré-escolar (de 3 a 7 anos), a atividade principal é o jogo. A mudança de uma atividade para a outra não ocorre necessariamente de maneira cronológica. Entendemos que cada criança se desenvolve em seu tempo, sendo este social e não biológico. Ao retomarmos a questão da afetividade discutida anteriormente, concordamos com as ideias de Gomes (2008, p. 150), ao afirmar que “Em relação ao afetivo, significa considerarmos que nem todas as crianças terão as mesmas respostas, nas mesmas idades às mesmas brincadeiras infantis [...]”, se faz necessário observar, ainda, “[...] as exigências culturais para o desenvolvimento desses processos psicológicos” (GOMES, 2008, p. 150).

Segundo Leontiev (2006, p. 82), na mudança de uma atividade principal para outra, “A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento”.

No primeiro ano de vida, como explicitado anteriormente, a atividade principal que conduz a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças é a comunicação emocional. Lima (2001, p. 30) aponta que “Essa atividade deflagra o surgimento das premissas que

caracterizarão o desenvolvimento das formações psíquicas humanas”. Os estudos de Mukhina (1995) anunciam que, nesse período da vida a relação da criança com o adulto é crucial para o seu desenvolvimento, porque, nesse momento, o bebê depende do adulto para tudo e tem a necessidade de um maior contato emocional.

Vygotski (2006b, p. 285, tradução nossa) ensina que “O caminho através dos outros, através dos adultos, é a via principal da atividade da criança nesta idade”²⁶, o que torna a figura do professor ainda mais importante ao atuar com crianças de até um ano de idade. Vygotski (2006b, p. 285, tradução nossa) assinala também que “Tudo o que a criança poderá um dia fazer por si mesma, [...] agora, pela imaturidade de suas funções biológicas, só pode ser feito através dos outros, em situação de colaboração”²⁷. Nesse sentido o autor afirma que, “[...] o primeiro contato da criança com a realidade (inclusive quando cumpre as funções biológicas mais elementares) está socialmente mediado”²⁸ (VYGOTSKI, 2006b, p. 285, tradução nossa).

Paulatinamente, o adulto começa a apresentar os objetos do mundo material para a criança e assim essa relação vai se transformando em uma “atividade conjunta”, que é assim chamada porque nessa fase “[...] o adulto dirige as ações das crianças e a criança, quando não consegue realizar uma ação, recorre à ajuda do adulto” (MUKHINA, 1995, p. 83). Durante esse período, a criança começa a manifestar a capacidade de imitar o adulto, que é também algo muito importante em todo esse processo.

No final do primeiro ano, a criança é um grande imitador e repete depois do adulto muitos gestos [...]. As ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicas se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino. (MUKHINA, 1995, p. 84).

Nos momentos de observação da prática das professoras, percebemos ocasiões em que é possível notar a imitação como expressão dos bebês. Vejamos:

A P1 pega duas panelas (brinquedos de plástico) para bater uma na outra e cantar músicas, ela canta músicas como “A dona aranha” e “Borboletinha”. A bebê 3 imita, pega também duas panelas e tenta bater uma na outra esperando ouvir o som. (Situação 3. 2º dia de

²⁶ “El camino a través de otros, a través de los adultos, es la vía principal de la actividad del niño en esta edad”.

²⁷ “Todo lo que podrá hacer el niño más tarde por sí mismo, [...] ahora, por la inmadurez de sus funciones biológicas, puede ser ejecutado sólo a través de otros, sólo en la situación de colaboración”.

²⁸ “[...] el primer contacto del niño con la realidad (incluso cuando cumple las funciones biológicas más elementales) está socialmente mediado”.

observação na E1. Professora 1, nível I, período da manhã. 8 crianças de 1 ano a 1 ano 6 meses).

A P4 senta para brincar junto com as crianças e começa a brincar de dar mamadeira a um boneco. A bebê 4 e o bebê 1 brincam de dar mamadeira ao boneco igual a P4 fez. Depois a bebê 4 anda pela sala segurando o bebê e dando o mamã. (Situação 12. 2º dia de observação na E4, Professora 4, nível II, período da manhã. 12 crianças de 1 a 2 anos).

Esses relatos revelam o papel do professor e sua essencialidade na Educação Infantil e destacam seus fundamentos em ideias de Vygotski (2006b) de que a relação da criança com a realidade é social desde o princípio, sendo assim, o bebê é um ser social.

É no primeiro ano, também, que se inicia a necessidade de comunicação da criança por meio da linguagem. Desde bem pequenos, os bebês emitem sons e tentam balbuciar palavras para se comunicar com os adultos. Nesse período, é “por meio dessa comunicação emocional, sua forma essencial de relação com o mundo, que a criança se apropria da linguagem e vai estabelecendo os primeiros contatos” (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 885).

As autoras supracitadas ressaltam, ainda, que a comunicação emocional

[...] advém de uma ação em comum em que o adulto se esforça por estabelecer com a criança, por meio do olhar, da fala e do toque, uma interlocução em que a criança presta atenção no adulto e este presta atenção na criança. Essa relação cresce ao longo do primeiro ano, de tal modo que os objetos utilizados pelo adulto ou os objetos que aproxima do bebê vão criando nele o prazer e a necessidade de impressões (ver, ouvir, tocar). (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 884-885).

Essas ações começam a dar espaço à atividade principal da criança na primeira infância: a manipulação de objetos ou atividade objetal. De acordo com Lazaretti (2008, p. 73):

A criança vive num mundo de objetos humanos, da cultura humana. Tudo que está ao nosso redor pertence às mãos humanas, à cultura histórica. E como todos os objetos são humanos, a maneira de lidar com essas ferramentas também tem uma característica humana. A maneira de estar fazendo a ação está fixada pela cultura, e o modo de se formá-la, reproduzi-la e sermos por ela também formados é algo que vem se processando ao longo da história humana.

Dessa forma, a manipulação de objetos pela criança se torna, de um a três anos, a atividade principal, por meio da qual ela mais aprende e tem possibilidades de desenvolvimento pleno, considerando seu contato com o que já foi culturalmente elaborado pela humanidade.

Mukhina (1995) destaca que há três fases de desenvolvimento na relação entre ação e objeto. De acordo com a autora:

Na primeira fase, a criança pode realizar com o objeto qualquer uma das ações que ela domina. Na segunda fase, utiliza o objeto de acordo com sua

função direta. Finalmente, na terceira fase, produz-se algo como um retorno à primeira fase: a livre utilização do objeto, mas em nível totalmente distinto: agora, a criança conhece a função principal do objeto. (MUKHINA, 1995, p. 108).

Lima (2001, p. 30) assegura que “Através da atividade, a criança se apropria dos elementos que embasarão outros tipos de atividade entre os quais o jogo e as atividades produtivas (a modelagem, a construção, o desenho)”.

Sobre essa questão, Mukhina (1995, p. 108) ressalta que “O importante é que, ao assimilar a utilização dos objetos cotidianos, a criança aprende ao mesmo tempo as regras de comportamento social”. É importante lembrar que a criança, ao nascer, não conhece as regras de comportamento social, pois estas são aprendidas. Isso se torna importante, por exemplo, em uma situação de conflito, como o professor vai lidar com a criança nesse momento. A criança ainda não tem um autocontrole da conduta e também não incorporou todas as regras de comportamento social. Por isso é preciso propor atividades por intermédio das quais a criança possa aprender a controlar sua conduta e, além disso, nos momentos de conflito, como já foi explicitado anteriormente, algumas ações radicais por parte do professor não proporcionam aprendizagem. Por meio das atividades propostas pelo próprio professor, pela manipulação de diferentes objetos, pela convivência com outras crianças e adultos é que a criança vai se apropriando do que é social, como o autocontrole da conduta e as regras necessárias para viver em sociedade.

No final da primeira infância, por volta dos três anos de idade, “surtem novas formas de atividade que alcançam sua plenitude mais adiante e começam a determinar o desenvolvimento psíquico. São o jogo e as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção)” (MUKHINA, 1995, p. 113, grifos da autora).

Nesse momento da vida da criança surge uma nova atividade principal – o jogo – que, segundo Mukhina (1995, p. 155, grifos da autora), dará “[...] origem a mudanças qualitativas na psique infantil”. Para a autora, a autêntica atividade lúdica tem caráter simbólico, “[...] só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro” (MUKHINA, 1995, p. 155), o que caracteriza o que conhecemos como a brincadeira de faz de conta. Até por volta dos sete anos de idade essa é a atividade guia do desenvolvimento da criança, por meio da qual ela vai melhor aprender e se apropriar dos elementos da cultura humana.

Com as discussões aqui apresentadas, a defesa é de que o professor que atua na Educação Infantil, consciente do como a criança aprende e se desenvolve, possa, de fato, atuar de maneira a efetivar uma articulação entre a teoria aprendida mediante seus estudos e a prática pedagógica no dia a dia escolar, mirando a plenitude da humanização na infância.

Nesse sentido, Lima (2005, p. 251) ressalta a importância do registro como instrumento de “avaliação e de re-tomadas” e afirma que “Em se tratando da educação infantil, o registro e a documentação podem ser instrumentos de relação entre teoria e prática, motivando atitudes conscientes em relação à prática pedagógica [...]” (LIMA, 2005, p. 251).

No próximo item, explicitamos entendimentos das professoras participantes deste estudo sobre as especificidades do trabalho com crianças pequenininhas, com a perspectiva de articulação das discussões até agora empreendidas, apontando para a necessidade de um currículo para a Educação Infantil que respeite o que há de específico nessa faixa etária.

3.7 Percepção sobre as especificidades do trabalho com bebês

Neste subitem destacamos as percepções das professoras participantes da pesquisa sobre as especificidades presentes no trabalho com bebês, retomando, por vezes, aspectos discutidos ao longo do texto. Vale ressaltar que partimos do pressuposto de que “Particularmente no tocante à educação infantil (creches e pré-escolas), deve-se atentar para a especificidade desse momento da vida da criança, com o respeito a tal especificidade” (ARANTES, 2009, p. 27).

Parte do diálogo realizado durante as entrevistas revela o que as participantes pensam sobre as seguintes questões: *Em sua opinião o trabalho com crianças bem pequenininhas, de até 3 anos, é diferente do trabalho com crianças maiores? Por quê?; Para você, ser professor de crianças pequenas requer conhecimentos específicos?*

P1: *É! É e não é! Porque você tem que estar com a ideia de que você está ensinando, você não está cuidando. Quando eu mudei para cá, uma pessoa muito próxima minha falou assim “mas você gosta tanto de dar aula”, ela falou desse jeito que eu estou falando “Você gosta tanto de dar aula, você vai lá para ser babá?”.*

[...]

Eu falei “Não! Eu também vou ser babá”, ainda falei desse jeito, “eu também vou ser babá, mas eu vou continuar sendo a professora deles. É um trabalho diferente, essa visão que você está falando é uma visão, é uma coisa ultrapassada, é outra coisa hoje. A gente ainda é professor, a gente continua sendo professor”.

E eu acho até bom eu ter trabalhado com os grandes antes, porque hoje, por exemplo, o que eu sinto falta nos grandes? A autonomia! Então, o que eu tento com os pequeninhos, autonomia! É... “Não precisa chorar! Você quer a chupeta? Vamos pegar a chupeta? Você

sabe falar! Fala 'pe', ó chupeta, cadê a 'pe'?", que ela mesma fala 'pe', eu também não vou coibir ela de falar 'pe' hoje é o que ela pode falar, "Você quer a 'pe'? Vamos pegar a chupeta?", eu estou estabelecendo essa relação para que ela possa resolver seus problemas, para que ela possa saber qual que é o sapato dela. [...] Então, a gente sente falta dessas coisas de autonomia nas crianças grandes, então é uma coisa que eu busco com os pequenos. Outra coisa também, disciplina, não aquela disciplina de não fazer bagunça, mas de ter hora, saber, por exemplo, "Vamos mamar?", vem todo mundo para cá, não é, no lugar certinho. Isso eu ainda acho que eu sou meio deficiente, mas eu, eu tento! Tem uma professora aqui na escola que ela é muito perfeita nisso, a turma dela sabe a hora de tudo. É muito legal!

Pesquisadora: Então, para você, ser professor de crianças bem pequeninhas requer conhecimentos específicos?

P1: Requer! Requer! Porque é como a gente estava conversando, não basta só a prática, você tem que entender como que aquela criança aprende, não adianta... vamos falar uma coisa bem, bem grossa aqui, vamos fugir um pouquinho do berçário. Eu tenho um menino de 9 e um de 14, eu posso explicar o que é um X para o de 14 simplesmente falando assim ó " $X + 2 = 4$ Quanto que vale X ?". Já para o pequeno, ele não entende isso ainda, ele precisa do concreto, não é, eu vou ter que explicar de uma outra maneira, e ele vai entender. Então com o bebê também, como que ele entende ainda? Agora é a hora que ele está começando a, começando não, ele está no meio já, não é, tadinho, descobrindo um mundo da maneira dele; então eu tenho que entender como que ele vê isso, como que ele aprende para eu poder ensinar, não adianta eu querer ensinar de uma maneira que só o outro lá maior vai entender, não é!

P2: A forma de você conduzir o trabalho é diferente, a forma de enxergar o desenvolvimento é sempre aquilo que eu penso, eu penso que você tem que... a criança... o que... como... qual o comportamento de uma criança, por exemplo, aprendi muito trabalhando com criança com necessidade especial, porque eu tinha crianças de quatro anos que eram como se fossem bebês, como que está o desenvolvimento dessa criança? A hora que você pega uma criança com autismo, uma criança que não foi desenvolvida no tempo hábil, que tinha capacidade para, mas não foi! E aí você começa a perceber, ela está conseguindo me olhar, ela está conseguindo... essas crianças já têm tudo isso, os bebês! Então elas têm muito mais potencial, ali, é muito mais fácil você lidar com essa questão de colher, coletar, assim... ter a resposta, você tem a resposta muito mais rápido. "Ah, mas eles não falam", mas eles, eles te indicam, têm os indicadores!

Pesquisadora: [...] E você considera que professor de crianças pequeninhas requer ter conhecimentos específicos?

P2: Com certeza!

P3: Sim! Bem diferente! Eu estou substituindo, por esses dias, com crianças de cinco anos, é bem diferente!

Pesquisadora: E porque você acha que é diferente?

P3: Ah, então, eles já têm uma linguagem desenvolvida, você, de repente, precisa conversar com a criança que, de repente, extrapolou um pouco na brincadeira, e eles argumentam com você, de como se estivesse falando com a mãe [risos], então é...

Pesquisadora: E você acha que ser professor de crianças pequeninhas requer conhecimentos específicos para isso?

P3: Sim, sim! Porque senão fica como se ele tivesse na casa dele, não é! Porque se ficar na casa com a mãe, a mãe também vai fazer a parte dela, ele não vai ter essa convivência do grupo, mas ele vai se desenvolver. Então nós temos que fazer o diferencial, com certeza!

P4: Ah, é! Eu acho que é um pouco, assim, que nem essa questão da segurança, os maiores também precisam disso, mas eles são mais autônomos, então você passa essa segurança, demora ali um tempo de adaptação que ele vai confiar em você, e depois disso ele chega contando as coisas que aconteceu em casa para você, ele já tem a autonomia dele. Agora o bebê tem que ser um cuidado a mais, tem que ser mais... como se fosse assim, o bebê você tem que estar junto, você tem que sentar no chão ali; agora os maiores, dá para você ter os momentos que você observa de fora, nos bebês tem que ser muito mais próximo.

Pesquisadora: *E, para você, ser professor de crianças pequeninhas requer conhecimentos específicos?*

P4: *Eu acho que sim! Eu acho que sim! Tudo isso! [Se refere ao que foi dito anteriormente].*

Percebemos que a maneira como a P1 responde inicialmente ao que foi questionado, indica a defesa de que a tarefa do professor é ensinar, seja qual for o nível de ensino com o qual atua. Como já refletido neste trabalho, reafirmamos a seguinte premissa: ensinar na faixa etária dos primeiros anos requer atitudes docentes motivadoras do cuidado e da educação de forma indissociável, o que implica ensinar, sim, na Educação Infantil. Destacamos, também, a fala da P1 quanto à autonomia das crianças, ela remete a outras experiências que teve como professora de crianças um pouco maiores em que sentia falta de autonomia no comportamento delas, por isso enfatiza a importância de trabalhar a autonomia com os bebês desde pequeninhos. Conforme já discutido neste texto, ações de independência e autonomia são aprendidas nas relações vividas com outras pessoas, na escola e fora dela. Para Tardos e Szantos (2004, p. 34): [...] todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este consequências imediatas e, ao longo do tempo, muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados.”

A P3 enfatiza a questão da linguagem oral ainda não desenvolvida como uma especificidade da criança pequena, o que torna o trabalho com os bebês diferenciado. Para ela, o professor que atua com os bebês precisa ter conhecimentos específicos para fazer a diferença no processo de ensino provocador da aprendizagem dessa criança, o que torna esse profissional figura essencial na educação de conhecimentos próprios da escola que não são aprendidos em outros espaços sociais.

A P4 destaca que a relação do professor com o bebê deve ser constituída por elos de confiança. De acordo com ela, o bebê tem a necessidade de se sentir seguro e acolhido e o professor tem que estar a todo o tempo junto com ele.

Valendo-nos da afirmação da P4, podemos retomar momentos de diferentes situações em que as professoras participantes da pesquisa ficam junto com as crianças:

[...] depois da mamada, a P1 dá brinquedos para as crianças – panelinhas e ferramentas de plástico. A professora brinca e fica no chão junto com as crianças o tempo todo. (Situação 3. 2º dia de observação na E1. Professora 1, nível I, período da manhã. 8 crianças de 1 ano a 1 ano 6 meses).

Enquanto as auxiliares pegam uma criança de cada vez para tomar banho, a P2 fica sentada brincando no chão com quem está na sala. (Situação 5. 1ª dia de observação na E2. Professora 2, nível I, período da manhã. 12 crianças de 10 meses a 1 ano e 5 meses).

Nesse momento da roda, a P3 senta no chão junto com as crianças e fica com elas o tempo todo, canta músicas, conversa. (Situação 9. 1º dia de observação na E3. Professora 3, nível I, período da manhã. 14 crianças de 10 meses a 1 ano e 5 meses).

A P4 senta para brincar junto com as crianças e começa a brincar de dar mama a um boneco. (Situação 12. 2º dia de observação na E4, Professora 4, nível II, período da manhã. 12 crianças de 1 a 2 anos).

Essas situações revelam que, no período de produção de dados para a pesquisa, todas as professoras, em algum momento, sentaram para brincar junto com as crianças, o que é relevante nessa faixa etária da Educação Infantil. O professor é o adulto de referência que fica maior tempo com as crianças. Nos casos das crianças que ficam período integral na escola, o professor passa mais tempo com a criança do que sua própria família. Então, é importante que o professor de crianças pequenas e pequeninhas proponha momentos de brincadeira e de outras atividades nas quais ele participe junto com as crianças. Esses são momentos de trocas de experiências e de possibilidades de aprendizagem por ambas as partes.

Como adverte Bondioli (2012, p. 41),

Abandonando a ideia de que a criança possa desenvolver-se sozinha, a partir de potencialidades internas que se realizam espontaneamente, acreditamos que o papel de mediação do adulto, que oferece à criança instrumentos para organizar seu pensamento, palavras para exprimir significados e emoções, contextos para suscitar atividade de exploração, comunicação, brincadeira, rotina e rituais para transmitir hábitos e comportamentos contribua, de modo significativo, para promover o crescimento infantil.

Tais premissas reafirmam a existência de especificidades no trabalho com crianças pequenas e pequeninhas e a importância do professor nesse processo.

Para trazer os apontamentos da P2, selecionamos outro momento da entrevista em que ela dá indícios do que pensa acerca do que é específico no trabalho com bebês:

P2: *É o que eu falei para você, você tem que pensar com quem... com quem que eu vou trabalhar hoje. Hoje eu estou com os bebês, os bebês começam com 4 meses, e... no começo do ano quase todos estão com quatro, cinco meses, então eu tenho que trabalhar pensando nisso. Então o que seria específico para eles, no trabalho, além assim do cuidado que você tem... isso é uma coisa assim, acaba sendo natural, porque para funcionar eles têm que estar com higiene em dia, tem que estar bem alimentado. Então, o cuidado, o brincar, que é essencial para idade. Até aprender a brincar mesmo, porque você oferece as formas de como você está explorando aqueles brinquedos, de como aquilo pode ser motivador para eles, porque... porque é um brinquedo, porque sugere brincadeiras diferenciadas, e têm muitas brincadeiras que eu descubro com eles, então eu levo alguns materiais para escola e estou brincando com eles, aí de repente eu percebo que aquele brinquedo pode ser explorado de outra forma, então assim, e eu estou percebendo que eu estou brincando com eles, aprendendo a brincar, ensinando eles a brincar mas ao mesmo tempo algumas brincadeiras você descobre no momento, explorando, é... o brincar e o conhecimento mesmo de mundo, trago coisas diferenciadas sempre, procuro estar trazendo novidades, então eu volto, volto,*

não fico só naquilo lá do começo. Aquilo lá no começo, um dia eu vou retomar, tem que estar sempre retomando, até para dar segurança para eles, confortar, para eles se organizarem melhor na questão da rotina e tudo. Então, mesmo que exista uma rotina, dentro daquela rotina vão surgindo novidades. Se tem a rotina de contar histórias, essas histórias vão se modificando, aí um dia lá eu volto naquela história que já conheceram, faço uma exploração diferenciada mesmo trabalhando com a mesma história. E assim com os brinquedos, assim com os outros... com os espaços. Entendeu?

A P2 traz proposições que confirmam a importância do cuidado como algo essencial, afirmando que a criança precisa estar limpa e bem alimentada para que possa participar de outros momentos propostos pelos professores. Ela enfatiza, também, a importância do brincar, mas no sentido de que isso é aprendido, e que, nessa faixa etária, os bebês precisam aprender a brincar. Nessas situações, ela atua como mediadora e aprende coisas novas com os bebês.

Não é demais salientar o valor da brincadeira na Educação Infantil. Diferentes autores tratam da questão, mas, particularmente em relação às contribuições da Teoria Histórico-Cultural, Mukhina (1995), Vygotski (2006b) e Mello e Singulani (2014) defendem a ideia do brincar como forma de apropriação da cultura já elaborada pela humanidade. Nesse sentido, o brincar dos bebês de um a três anos se revela na manipulação com objetos que, como apontamos anteriormente, é defendida como atividade principal na primeira infância.

Ao encontro dessas proposições, Magem e Òdena (2010) trazem contribuições no livro *Descobrir brincando*, escritos em que elas apresentam propostas didáticas tais como a cesta dos tesouros e a brincadeira heurística com objetos. Essas são propostas de atividades que contemplam a manipulação de objetos pela criança, favorecendo, assim, sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Magem e Òdena (2010, p. 8) enfatizam que “Por meio da brincadeira, ajudamos a criança a estabelecer os primeiros contatos, comunicações e interesses mútuos enquanto brincam com os objetos [...]. Esses objetos são autênticas ferramentas de aprendizagem e como tais devem ser respeitados [...]”

Em consonância com a discussão ora apresentada, assumimos uma concepção de educação que, como afirma Angotti (2009, p. 136-137):

[...] 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, realizado e feliz no convívio com o outro, no viver e conviver em sociedade, inserindo em uma dada cultura e num determinado momento da história, atuando na dinâmica desse processo 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.

Essas premissas e as ideias apresentadas no decorrer deste estudo remetem à defesa de um currículo para a Educação Infantil que contemple as especificidades dessa área da educação, tornando-se um currículo que envolva a criança e o professor como protagonistas desse processo e que seja pensado de maneira a ser verdadeiramente efetivado.

Guimarães e Garms (2013) defendem que a Educação Infantil merece um currículo próprio. De acordo com as autoras, “A defesa sobre a formação de qualidade, o atendimento de qualidade, a construção de identidade própria do professor não poderia se reduzir à retórica, sem a elaboração da proposta pedagógica e do currículo para a Educação Infantil” (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 29).

Reflexões e atuações em favor de um currículo para a Educação Infantil exigem levar em consideração “A peculiaridade da mente infantil e do dinamismo psíquico nos primeiros anos de vida [...]” (BONDIOLI, 2012, p. 41) tornando necessária a “[...] identificação de estratégias específicas para desenvolver nas crianças competências cognitivas e habilidades sociais, promover vivências cognitivas, ampliar, enriquecer e estender a experiência infantil” (BONDIOLI, 2012, p. 41).

Ao encontro dessas discussões, Carvalho e Bissoli (2012, p. 3654) enfatizam que “[...] o currículo é o caminho permeado por elementos éticos, políticos, sociais, culturais, que remete a uma questão essencial: a formação humana que se deseja empreender”. As mesmas autoras destacam que este “[...] não está, pois, dissociado das condições históricas, pois é um elemento que não apresenta neutralidade, mas que requer escolhas, posicionamento com relação às concepções a serem adotadas. Tem, nos professores e professoras, seus agentes por excelência” (CARVALHO; BISSOLI, 2012, p. 3654). Com esses escritos, essas autoras defendem que os profissionais da creche devem ter um protagonismo na construção do currículo, dando ênfase na necessidade de que esses professores se reconheçam nesse processo.

Carvalho e Bissoli (2012, p. 3656) enfatizam, também, a importância de que

[...] os conceitos e objetivos apresentados no plano curricular estejam verdadeiramente inseridos no planejamento e nas práticas realizadas na creche e, principalmente, que ressaltem intenções claras, objetivos respaldados por referências teóricas e por sua própria experiência de vida, permitindo, assim, alcançar a constituição da identidade profissional, a ressignificação do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a concretização do currículo da creche por meio do planejamento e das práticas cotidianas.

Nesse sentido, afirmamos o papel e o valor do Projeto Político Pedagógico (PPP) como revelador das intenções políticas, éticas e pedagógicas da escola, e, assim sendo,

tornando-se documento que oficializará o que cada instituição entende como sendo o currículo. Guimarães e Marin (1998, p. 36) vão ao encontro dessa ideia ao ressaltarem que:

[...] o Projeto Pedagógico é a efetivação formal da decisão intencional e conjunta da instituição de tomar em suas mãos o processo de decisão, de execução e de avaliação da ação educativa a ser empreendida, com base em posições teórico-práticas, metodológicas, didáticas, técnicas e político-sociais e éticas, definidas e assumidas livre e intencionalmente (GUIMARÃES; MARIN, 1998, p. 36).

Trata-se, nessa ótica, de o Projeto Político Pedagógico tornar-se um documento a ser elaborado em conjunto com a comunidade escolar, envolvendo funcionários, professores, pais e crianças e, na compreensão de Guimarães e Marin (1998, p. 35):

No tocante à conquista da autonomia pela Instituição Escolar, a construção do Projeto Pedagógico é de fundamental importância, visto que ele confere significado às ações educativas exercidas de acordo com a identidade da Instituição Escolar estabelecida coletivamente.

No conjunto dessas discussões, retomamos, pois, as ideias de Carvalho e Bissoli (2012) que reafirmam a importância de um currículo que seja específico para a Educação Infantil e que seja feito de acordo com cada realidade, de maneira que seja possível ser realmente colocado em prática.

Diante das discussões apresentadas neste tópico, concordamos com as ideias de Angotti (2009, p. 134):

Revela-se, no momento atual, a necessidade de um investimento na criança de maneira integral fundamentada na sua condição de direitos legalmente constituídos, inserindo-a no mundo do conhecimento, inclusive do autoconhecimento, no conhecimento e reconhecimento de sua cultura de pertença, na efetivação do princípio no qual a criança é entendida enquanto produto e potencialmente capaz de ser produtora de cultura, transgressora de padrões consolidados para criar, produzir, modificar e constituir bases sociais mais humanas e eticamente capazes de promover o melhor para o, no e do ser humano. (ANGOTTI, 2009, p. 134).

À vista do exposto, a Educação Infantil é um nível de escolaridade com especificidades próprias, provocadoras de uma atuação particular do profissional que trabalha nesse nível de ensino. Além disso, implica, nessa educação, articulação indissociável entre cuidar e educar, retratada na intencionalidade da ação pedagógica dirigida à formação do humano nas crianças desde os primeiros momentos de vida.

Essas assertivas constituem um cenário propício para as discussões pretendidas no tópico seguinte, no qual trazemos à discussão as contribuições do russo Alexander

Vladimirovich Zaporozhets em favor de uma educação plena, que possibilite às crianças o máximo desenvolvimento humano na infância.

3.8 Contribuições de Alexander Vladimirovich Zaporozhets para a Educação Infantil

Até aqui, nossa defesa foi a de que o trabalho pedagógico na Educação Infantil exige rigor de estudos e de formação docente, mas, sobretudo, ratificamos a especificidade da docência em Instituições educativas que cuidam e educam crianças de até três anos de idade. Em consonância com essas afirmativas, a leitura e os estudos dos trabalhos de Zaporozhets (1960b, 1986b, 1987) motivaram discussões que, do nosso ponto de vista, contribuem efetivamente para reflexões sobre uma Educação Infantil dirigida à plenitude do desenvolvimento das crianças pequenininhas.

Buscamos, neste tópico, retratar aspectos das contribuições desse estudioso russo para o trabalho intencional e pleno na educação e cuidado de bebês.

Em consonância com o que foi até então discutido neste trabalho, apontamos ideias do teórico Alexander Vladimirovich Zaporozhets que possam contribuir ainda mais com o tema de pesquisa, de maneira a ratificar que a docência com crianças pequenas tem suas particularidades.

Vénguer e Vénguer (1993, p. 12, tradução nossa) partem do pressuposto de que:

É certo que o ensino é absolutamente indispensável para que a criança avance no desenvolvimento mental. Mas não qualquer ensino. É necessário, também, levar em conta as possibilidades da criança, seus interesses, e lembrar sempre que ela não só se prepara para vida futura, mas também para o que já está vivendo e que nossa tarefa é tornar essa vida interessante e feliz. Tudo isso leva à necessidade de organizar o ensino da criança pré-escolar baseando-se no estudo profundo das possibilidades e características do desenvolvimento infantil em cada passo evolutivo e na determinação do lugar que esse passo ocupa na escala geral da infância. Segundo a expressão do notável psicólogo soviético A. V. Zaporozhets, a finalidade do ensino pré-escolar não deve ser a aceleração, mas sim a ampliação do desenvolvimento infantil: seu enriquecimento, desenvolvimento máximo daquelas qualidades que são específicas, precisamente, desta idade.²⁹

²⁹ “Es cierto que la enseñanza es absolutamente indispensables para que el niño avance en el desarrollo mental. Pero no cualquier enseñanza. Es necesario, además, tener en cuenta las posibilidades del niño, sus intereses e inclinaciones, y recordar siempre que él no sólo se prepara para la vida futura sino que ya está viviendo y que nuestra tarea es hacer esa vida interesante y feliz. Todo ello lleva a la necesidad de organizar la enseñanza del niño de preescolar basándose en el estudio profundo de las posibilidades y las características del desarrollo infantil en cada escalón evolutivo y en la determinación del lugar que este escalón ocupa en la <escalera> general de la infancia. Según la expresión del destacado psicólogo soviético A. V. Zaporozhets, la finalidad de la enseñanza preescolar no debe ser la aceleración sino la ampliación del desarrollo infantil: su enriquecimiento, el despliegue máximo de aquellas cualidades que son específicas, precisamente, de esta edad”.

É por meio dessas primeiras ideias apontadas por Vénguer e Vénguer (1993) que iniciamos nossas discussões. Concordamos com as ideias desses autores quando afirmam que há ensino na Educação Infantil, mas defendendo a premissa de que seja um ensino pensado a partir das especificidades da criança pequena, o que inclui seu modo de aprender, de se relacionar com o mundo e suas possibilidades. De acordo com nossos estudos, tais possibilidades referem-se à ilimitada capacidade de aprendizado humano, com destaque para a intensa plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida. São pressupostos da Teoria Histórico-Cultural com impactos para a organização e o desenvolvimento de práticas na Educação Infantil, com vistas à formação plena da criança enquanto vive a infância. Para enfatizar tais ideias, os autores trazem concepções sustentadas por Zaporozhets, de que a finalidade do ensino pré-escolar não deve ser a aceleração, mas a ampliação do desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades.

Essas ideias se tornam muito atuais, sobretudo no momento histórico contemporâneo, após a implementação da lei que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos. Essa mudança reduziu em um ano o tempo das crianças na Educação Infantil e têm trazido expectativas e desafios sociais e pedagógicos para esse nível de escolaridade. Um deles se caracteriza pela insistente ideia de que até os cinco anos de idade é tempo de preparação das crianças para um pretendo sucesso delas nos anos futuros na escola e, com isso, tem havido uma corrida efetiva em relação à antecipação da escolaridade dessas crianças. Isso vai totalmente de encontro aos pressupostos de Zaporozhets que, como enfatiza Puentes (2013), defendia a ideia da ampliação da Educação Infantil, afirmando que se isso efetivamente acontecesse, seria a maior conquista da civilização humana.

Ao falar sobre a criança pré-escolar, Zaporozhets (2010a, p. 170, tradução nossa) aponta que:

No pré-escolar, a relação com o problema cognitivo tem um caráter determinado. A solução do problema intelectual ainda não se realiza no contexto da atividade cognitiva ou atividade escolar (como no escolar), mas é conduzido por motivos práticos e lúdicos. Nos pré-escolares menores, existe a tendência de converter o problema intelectual em um problema lúdico. Frequentemente, os pequenos se relacionam com as explicações dos adultos como relatos divertidos ou tentam converter alguma tarefa séria em diversão, em jogo.³⁰

³⁰ “En preescolar, la relación con el problema cognitivo posee un carácter determinado. La solución del problema intelectual no se realiza aún en el contexto de la actividad cognitiva o la actividad escolar (como en el escolar), sino que se impulsa a través de motivos prácticos e lúdicos. En los preescolares menores, en general existe la tendencia de convertir el problema intelectual en un problema lúdico. Frecuentemente, los pequeños se relacionan con las explicaciones de los adultos como con relatos divertidos o intentan convertir alguna tarea seria en diversión, en juego”.

Com essas assertivas o autor assinala que as crianças pequenas aprendem de modo diferente das crianças maiores. Nessa ótica, podemos inferir que Zaporozhets nos dá suporte para a defesa de que, na Educação Infantil, as propostas de “atividade escolar”, como, por exemplo, apostilas e aprendizagem de letras e números de maneira repetitiva, não é e não pode ser o mais importante nesta fase da Educação.

Além disso, ao discorrer sobre o desenvolvimento motor das crianças, Zaporozhets (2010b, p. 178, tradução nossa) assinala que:

Para dominar tipos complexos de habilidades motoras que, mais tarde, serão necessárias para a criança no processo de educação escolar e, posteriormente, na sua futura atividade de trabalho, é necessário aprender a controlar conscientemente os próprios movimentos e submetê-los à vontade.³¹

Essas expressões de Zaporozhets nos dão base para entender que nem mesmo a parte motora da criança pequena está preparada para as ditas “atividades escolares”: tais ideias ratificam a premissa acerca da não antecipação da escolaridade e enfatizam que crianças da Educação Infantil têm um modo próprio de aprender.

Em nossa compreensão, essa defesa revela a essência e o valor da Educação Infantil na formação humana das crianças enquanto vivem a infância, com impactos para suas vidas futuras, conseqüentemente. Além disso, confirma a premissa de que as vivências e aprendizagens efetivadas na Educação Infantil podem ser dirigidas para a promoção de um pleno desenvolvimento da inteligência, da personalidade e da conduta das crianças.

Como já afirmamos em discussões anteriores, apoiados pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que a criança aprende ao estar em contato com a cultura historicamente acumulada pela humanidade, e que, assim sendo, a cultura é a fonte de desenvolvimento humano da criança. Corroborando com essas ideias, Zaporozhets (1986a, p. 15, tradução nossa) assinala que:

O meio social (e a natureza transformada pelo trabalho humano) não é simplesmente uma condição externa, mas a verdadeira fonte de desenvolvimento da criança, já que no meio social estão contidos todos os valores materiais e espirituais nos quais estão encarnadas, segundo expressão de K. Marx, as capacidades do gênero humano, e que o indivíduo deve dominar o processo de seu desenvolvimento.³²

³¹ “Para el dominio de los tipos complejos de las habilidades motoras que posteriormente serán necesarias para el niño en el proceso de la educación escolar y después en su futura actividad laboral, es necesario aprender a controlar conscientemente los movimientos propios y someterlos a la voluntad”.

³² “El medio social (y la naturaleza transformada por el trabajo humano) no es simplemente una condición externa, sino la verdadera fuente de desarrollo del niño, ya que en el medio social están contenidos todos los valores materiales y espirituales en los cuales están encarnadas, según expresión de K. Marx, las capacidades del género humano, y que el individuo debe dominar en el proceso de su desarrollo”.

Essas ideias trazem implicações para a Escola de Educação Infantil e para os profissionais que lá trabalham. Conforme discutimos em momentos anteriores, reafirmamos, pois, o papel e o valor do adulto (professor) nesse espaço como figura imprescindível nesse momento da infância, com a função precípua de apresentar a cultura à criança, mediando intencionalmente o acesso e a relação dela com os valores materiais e espirituais incrustados nos bens culturais. Nesse sentido, Zaporozhets (1960a, p. 498, tradução nossa) ressalta:

O desenvolvimento das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhes transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período que antecede a sua história. Os adultos são portadores desta experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações anteriores, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que foram criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social, se formam nas crianças diferentes capacidades.³³

Para exemplificação dessas assertivas, especialmente em relação ao desenvolvimento sensorial da criança, Galperin, Zaporozhets e Elkonin (1987, p. 304, tradução nossa) enfatizam:

As investigações de A. Zaporozhets e seus colaboradores [...] testemunham que o desenvolvimento sensorial da criança não consiste na simples “exercitação dos órgãos do sentido”, realizada no processo de adaptação às condições presentes da realidade percebida, mas que tem lugar por meio da assimilação da experiência sensorial social, da cultura sensorial.³⁴

Nesse sentido, a defesa é que tudo o que é proposto para as crianças tenha um sentido e um significado para ela, seja uma vivência, uma experiência social.

Para Leontiev (2006, p. 82-83),

As relações que se estabelecem entre a criança e o mundo circundante são, por natureza, relações sociais, pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real, primária, de sua vida, determinando tanto seu conteúdo como sua motivação. Cada uma das atividades da criança, por isso, não expressa simplesmente sua relação com a realidade objetiva. As relações sociais existentes expressam-se também objetivamente em cada uma de suas atividades. [...] Quaisquer que sejam os processos particulares da vida psíquica de uma criança que tomemos, a análise das forças motivadoras de

³³ “El desarrollo psíquico de los niños tiene lugar en el proceso de educación y enseñanza realizado por los adultos, que organizan la vida del niño, crean condiciones determinadas para su desarrollo y le transmiten la experiencia social acumulada por la humanidad en el período precedente de su historia. Los adultos son los portadores de esta experiencia social. Gracias a los adultos el niño asimila un amplio círculo de conocimientos adquiridos por las generaciones precedentes, aprende las habilidades elaboradas socialmente y las formas de conducta que se han creado en la sociedad. A medida que asimilan la experiencia social se forman en los niños distintas capacidades”.

³⁴ “Las investigaciones de A. Zaporozhets y sus colaboradores [...] testimonian que el desarrollo sensorial del niño no consiste en la simple “ejercitación de los órganos de los sentidos”, realizada en el proceso de adaptación de los analizadores a las condiciones presentes de la realidad percibida, sino que tiene lugar por vía de la asimilación de la experiencia sensorial social, de la cultura sensorial”.

seu desenvolvimento leva-nos assim, inevitavelmente, às formas principais de sua atividade, aos motivos que a encorajam e, conseqüentemente, ao sentido que a criança está descobrindo nos objetos e fenômenos do mundo circundante.

Outro exemplo em relação a esses apontamentos refere-se à questão da linguagem. De acordo com Zaporozhets (1960b, p. 507, tradução nossa): “No processo de ação mútua com os adultos aparece, na criança, a primeira compreensão da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras”³⁵

Novamente, essas considerações permitem reflexões acerca do papel do professor na Educação Infantil, de modo particular na educação e cuidado de bebês. Em instituições educativas dedicadas à faixa etária de até três anos, o adulto torna-se referência de linguagem e de atitudes para a criança, com a tarefa de ampliar as necessidades de conhecimento na infância, entre as quais a de comunicação verbal. Isso significa o planejamento e a organização didáticos de situações e de tempos para experiências linguísticas, e outras afetas às Artes, às Ciências, por exemplo, capazes de promover aprendizagens geradoras de desenvolvimento cultural e, no conjunto, expressando o complexo processo de humanização das crianças.

As teorizações de Zaporozhets (1960a) vêm ao encontro dessas afirmativas. O autor, a fim de colaborar com a organização didática dos processos de ensino e de aprendizagem, propõe reflexões sobre a periodização do desenvolvimento infantil:

A experiência pedagógica e os dados psicológicos permitem diferenciar as seguintes etapas fundamentais do desenvolvimento psíquico das crianças: a primeira infância (desde o nascimento até um ano), a idade anterior à pré-escolar (de um a três anos), a idade pré-escolar (dos três aos sete anos), a idade escolar primária (dos sete aos 10-11 anos), a idade escolar média ou adolescência (dos 11 aos 14-15 anos), a idade escolar preparatória ou primeira juventude (dos 14-15 anos aos 17-18 anos).³⁶ (ZAPOROZHETS, 1960a, p. 503, tradução nossa).

Sobre essa periodização, Puentes (2013, p. 182) explica que:

Segundo Zaporozhets, a organização didática dos processos de ensino-aprendizagem deve levar em consideração essa periodização. Em primeiro lugar, porque compreende que cada período da ontogênese do homem exige um tipo específico de orientação pedagógica. Em segundo, porque considera não ser possível pular períodos deixando de lado etapas intermediárias, pois, em cada grau do desenvolvimento, as ações de influência pedagógica sobre a

³⁵ “En el proceso de acción mutua con los adultos aparece en el niño la comprensión primaria del lenguaje humano, la necesidad de la comunicación verbal y pronuncia las primeras palabras”.

³⁶ “La experiencia pedagógica y los datos psicológicos permiten diferenciar las siguientes etapas fundamentales del desarrollo psíquico de los niños: la primera infancia (desde el nacimiento hasta un año), la edad anterior a la preescolar [...] (de un año a los tres), la edad preescolar (de los tres a los siete años), la edad escolar primaria (de los siete a los 10-11 años), la edad escolar media o adolescencia (de los 11 a los 14-15 años), la edad escolar preparatoria o juventud temprana (de los 14-15 a los 17-18 años)”.

criança devem estar em consonância com as particularidades da idade própria deste grau (1961a, p. 503). Em terceiro lugar, porque estabelece que a missão dos professores seja a de [...] [enriquecer] o desenvolvimento psíquico das crianças e facilitar o desenvolvimento do novo.

Ao propor essa periodização e afirmar que em cada uma delas se exige orientações pedagógicas diferentes, Zaporozhets (1960a) assegura a existência de especificidades em cada momento da infância e contribui para que entendamos tais especificidades também na atuação do professor da Educação Infantil. Nesse sentido, ciente de que há uma organização didática em cada momento da infância, o professor atuará, com base nas defesas de que o desenvolvimento infantil exige compreensão de suas particularidades e possibilidades, considerando a influência da educação escolar na ampliação desse desenvolvimento eminentemente social.

Em consonância com essas ideias, Zaporozhets (2010a, p. 168, tradução nossa) enfatiza, também, que “Em cada etapa do desenvolvimento, um determinado tipo de atividade adquire o significado predominante na vida e na formação das particularidades psicológicas”³⁷. Isso corrobora com o conceito de atividade principal, apresentado anteriormente. Nesse contexto, o autor lembra que “O desenvolvimento do pensamento não ocorre isoladamente, mas se relaciona com mudanças mais amplas na vida da criança, com mudanças na sua relação com a realidade que a cerca”³⁸ (ZAPOROZHETS, 2010a, p. 168, tradução nossa).

Para ampliar esses apontamentos, Zaporozhets (1960c, p. 523, tradução nossa) ressalta o valor da Educação Infantil ao enfatizar que, quando a criança chega à fase da escola primária, “[...] o trabalho da escola depende, em grande parte, do grau de preparação com que a criança chega, o que, por sua vez, está determinado pela educação na idade pré-escolar”³⁹. Ao almejar as máximas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, os profissionais da Educação Infantil poderão criar condições para formação de bases essenciais para aprendizagens futuras sem acelerar ou antecipar particularidades próprias de outros níveis da escolaridade e sem engessar o processo educativo de crianças de até cinco anos com orientações didáticas típicas desses outros níveis.

³⁷ “En cada etapa de desarrollo, un tipo determinado de actividad adquiere el significado predominante en la vida y en la formación de las particularidades psicológicas”.

³⁸ “El desarrollo del pensamiento no se da de manera aislada, sino que se relaciona con los cambios más generales en la vida del niño, con los cambios de su relación con la realidad que lo rodea”.

³⁹ “[...] el trabajo del escolar depende en gran parte del grado de preparación con que ha llegado a ella, lo que a su vez está determinado por la educación en la edad preescolar”.

Nesse sentido, é possível inferir que a passagem ou não da criança pela Educação Infantil impacta seu desenvolvimento humano e traz implicações para os trabalhos planejados e efetivados com bebês desde os primeiros meses de vida, exigindo atenção à ilimitada capacidade de aprendizado de cada pessoa e à perspectiva pedagógica de fazer avançar o desenvolvimento infantil, ao incidir na zona de desenvolvimento próximo ou potencial.

A esse respeito, Zaporozhets (1960a, p. 503, tradução nossa) aponta que:

Levar em consideração as particularidades psicológicas da idade das crianças não deve exprimir que o pedagogo se oriente somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para esta idade. Isto significaria deter artificialmente o desenvolvimento da criança. A missão do pedagogo é fazer avançar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico [...]. O pedagogo não pode partir somente do nível de desenvolvimento existente. Deve orientar-se em direção às perspectivas do desenvolvimento, sobretudo em direção às mais próximas, e regendo-se por elas, dirigir todo o desenvolvimento da criança. Somente sabendo bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada, e o que lhes possa ser acessível, em condições determinadas, no grau seguinte de desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança, o pedagogo pode conduzir real e verdadeiramente a evolução da criança.⁴⁰

Ampliando essa discussão, Zaporozhets (1960b) enfatiza que, ao nascer, o bebê é o mais indefeso dos seres vivos e que, para sobreviver, necessita do cuidado dos adultos. Esse apontamento coaduna com a premissa acerca do papel do adulto (professor) no processo de cuidado-educação dos bebês.

Zaporozhets (2009b, p. 129, tradução nossa) trazendo contribuições de diferentes estudiosos afirma que:

[...] durante os primeiros meses de vida se inicia a formação dos reflexos condicionados com base nos reflexos incondicionados. Estes reflexos condicionados adquirem uma estrutura muito complexa e se manifestam de diferentes maneiras nas próximas fases da infância [...]. Com o desenvolvimento da criança, o segundo sistema de sinais começa a participar significativamente na atividade “orientativa-investigativa”, o que cria a possibilidade de refletir a realidade não só sob a forma de imagens sensoriais, mas também de conceitos abstratos.⁴¹

⁴⁰ “Tener en cuenta las particularidades psicológicas de la edad de los niños no debe consistir en que el pedagogo se oriente sólo por el nivel de desarrollo ya alcanzado y típico para esta edad. Esto significaría detener artificialmente el desarrollo del niño. La misión del pedagogo es hacer adelantar el desarrollo psíquico de los niños formar lo nuevo en su desarrollo psíquico [...]. El pedagogo no puede partir solamente del nivel del desarrollo existente. Debe orientarse hacia las perspectivas del desarrollo, sobre todo hacia las más próximas, y regendo-se por ellas, dirigir todo el desarrollo del niño. Solamente sabiendo bien lo que es propio de los niños de una edad determinada, y lo que les puede ser accesible, en condiciones determinadas, en el grado siguiente del desarrollo, tanto de sus perspectivas próximas como del futuro próximo del niño, el pedagogo puede dirigir real e verdaderamente la evolución del niño”.

⁴¹ “[...] durante los primeros meses de la vida se inicia la formación de los reflejos de orientación condicionados sobre la base de los reflejos de orientación incondicionados. Estos reflejos de orientación condicionados adquieren una estructura muy compleja y se manifiestan de múltiples maneras en las siguientes etapas de la

Essas assertivas trazidas pelo autor demonstram como cada fase do desenvolvimento da criança tem sua importância, enfatizando que até mesmo que os reflexos condicionados e incondicionados dos bebês têm certa participação no decorrer do desenvolvimento infantil.

O autor ensina, também, que “Durante o primeiro ano de vida tem lugar o aperfeiçoamento progressivo da atividade do córtex cerebral, o que conduz a estabelecer relações mútuas mais delicadas entre a criança e o meio que a rodeia”⁴² (ZAPOROZHETS, 1960b, p. 505, tradução nossa). Isso confirma as especificidades do desenvolvimento possível nessa faixa etária em relação às demais fases da infância. Enfatizamos que, desde o nascimento, as crianças estão em contato com o mundo ao seu redor e, nas relações com os circundantes e os objetos da cultura, elas aprendem capacidades típicas do gênero humano. Essa relação social é mediada pelo outro (na escola, o professor) e exige que o adulto compreenda a dependência da criança, no primeiro ano de vida, no que se refere aos cuidados para sua sobrevivência e, sobretudo, que os aprendizados relacionados à sua humanização estão articulados intimamente ao oferecimento de situações, tempos e materiais para que ela se aproprie de novas necessidades humanizadoras, entre as quais a comunicação verbal.

Ao descrever o desenvolvimento do bebê, Zaporozhets (1960b) explicita regularidades desse desenvolvimento, que não podemos desconsiderar que envolve os ritmos individuais das crianças e as possibilidades de aprendizagem que têm. Dentre outras proposições valorosas para o ensino intencional na Educação Infantil, o estudioso enfatiza o valor do momento em que a criança consegue pegar um objeto pela primeira vez, e assinala, ainda, que aos quatro meses o bebê começa a bater palmas. De acordo com o autor:

A palpação (bater as mãos), com sua observação visual simultânea, unindo-se à ação de dirigir as mãos ao objeto fixado visualmente, conduz para que, aproximadamente com cinco meses, a criança possa pegar coisas. Este movimento tem uma significação extraordinariamente importante para o desenvolvimento da criança. No ato de pegar se formam elementos fundamentais das coordenações motoras visuais. Pegar é a primeira ação dirigida da criança e a origem de diferentes manipulações com os objetos. (ZAPOROZHETS, 1960b, p. 506, tradução nossa)⁴³.

infancia [...]. Con el desarrollo del niño, el segundo sistema de señales empieza a participar significativamente en la actividad ‘orientativo-investigativa’, lo que crea la posibilidad de reflejar la realidad no sólo en forma de imágenes sensoriales, sino de conceptos abstractos”.

⁴² “Durante el primer año de vida tiene lugar el perfeccionamiento progresivo de la actividad de la corteza cerebral, lo que conduce a establecer relaciones mutuas más delicadas entre el niño y el medio que le rodea”.

⁴³ “La palpitación, con su observación visual simultánea, uniéndose a la acción de dirigir las manos hacia el objeto fijado visualmente, conduce a que, aproximadamente a la edad de cinco meses, el niño pueda coger cosas. Este movimiento tiene una significación extraordinariamente importante para el desarrollo del niño. En el acto de coger se forman los elementos fundamentales de las coordinaciones motoras visuales. Coger es la primera acción dirigida del niño y el origen de distintas manipulaciones con los objetos”.

O autor continua suas conjecturas assinalando que esse desenvolvimento das coordenações visomotoras proporcionado pela manipulação de objetos, contribui, e muito, para que o bebê aprenda a se sentar, por volta dos seis meses de idade. Quando o bebê fica sentado “[...] a esfera das percepções visuais coincide com a esfera dos movimentos das mãos”⁴⁴ (ZAPOROZHETS, 1960b, p. 506), o que cria a possibilidade de a criança controlar com os olhos os movimentos que as mãos fazem com os objetos. Zaporozhets (2009a, p. 123, tradução nossa) aponta, ainda, que “Apesar do olho estar envolvido em todas as ações do pequeno, nas etapas iniciais somente a mão pode identificar (de modo tátil) as características do objeto”.⁴⁵

Depois dos seis meses de idade começa a se desenvolver a mobilidade da criança pelo espaço, primeiro engatinhando, e depois, por volta de um ano de idade, andando. Estas novas aprendizagens têm um significado único e especial para desenvolvimento infantil, uma vez que ampliam as percepções e as possibilidades da criança pequeninha. Ela começa, por exemplo, a ter a possibilidade de fazer algumas tarefas sem a ajuda do adulto, como pegar um objeto que esteja próximo de seu alcance (ZAPOROZHETS, 1960b). E, como indica Zaporozhets (2010a, p. 169, tradução nossa), “Ao manipular os objetos, conhecer na prática o significado social dos objetos cotidianos e aprender com os adultos e denominá-los, a criança forma as generalizações elementares”⁴⁶. Essas assertivas reafirmam, como apontamos anteriormente, a importância da manipulação de objetos, especialmente de 1 (um) a 3 (três) anos, idade em que essa é a atividade principal da criança.

Essas possíveis conquistas infantis são efetivadas com a ajuda e mediação do adulto, e mesmo sendo capazes de fazer algumas atividades sozinhas, ainda precisa do adulto para sobreviver e para aprender. A questão da linguagem, da necessidade de se comunicar, por exemplo, acontece em um processo de ação mútua com os adultos. Surge, então, uma nova etapa de desenvolvimento da criança.

Na escola, o professor cumpre seu papel interventor intencional e de ensino dirigido ao êxito das aprendizagens infantis quando planeja e executa situações em que sejam possíveis esses momentos de aprendizagens. Tais ideias reafirmam o que já foi discutido no decorrer deste estudo, que, para que as crianças tenham possibilidades de aprender e se desenvolver,

⁴⁴ “[...] la esfera de las percepciones visuales coincide con la esfera de los movimientos de las manos”.

⁴⁵ “A pesar de que el ojo participa en todas las acciones del pequeño, en las etapas tempranas sólo la mano puede identificar (táctilmente) las características del objeto”.

⁴⁶ “Al manipular los objetos, conocer en la práctica el significado social de los objetos cotidianos y aprender con los adultos a denominarlos, el niño forma las generalizaciones elementales”.

especialmente os bebês de até um ano de idade, não podemos deixá-las presas em bebês-conforto ou berços, é preciso organizar espaços, tempos, situações e materiais que possibilitem a elas movimentação, expressão e atividades autônomas paulatinas.

Esperamos ter enfatizado, nas páginas anteriores, que o bebê que fica a maior parte do tempo em um berço ou em um bebê conforto, por não ter as mesmas possibilidades do bebê que explora livremente o meio ao seu redor, tem prejuízos em seu desenvolvimento possível no primeiro ano de vida. Dessa forma, defendemos que o espaço de uma sala de bebês deve ser intencionalmente pensado e organizado para que sejam favorecidas aprendizagens motivadoras das máximas possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Partindo do pressuposto de que as aquisições do primeiro ano de vida mudam totalmente a relação da criança com o meio social que a circunda e com suas atividades (ZAPOROZHETS, 1960b), a próxima fase das crianças, de um a três anos de idade, se torna de suma importância na vida dela.

Depois de começar a andar, a relação da criança com o adulto apresenta mudanças, pois agora ela não precisa esperar que o adulto vá até ela, mas pode solicitar a ajuda do adulto quando achar necessário. Essa nova relação com o adulto vai ajudar, também, no desenvolvimento da linguagem da criança pequena, que se projeta nesse momento da infância.

Zaporozhets (1960b, p. 508, tradução nossa) argumenta que “À medida que domina as ações com os objetos e sobre a base de um desenvolvimento intenso da linguagem, tem lugar a formação de todos os processos psíquicos e o desenvolvimento da personalidade da criança”.⁴⁷

Dessa forma, Zaporozhets (1986b) enfatiza que as crianças pequenas são capazes de muitas coisas, muito mais do que poderiam supor psicólogos e pedagogos até o momento de seus estudos; ideias que se tornam atuais, pois, ainda hoje, muitos profissionais subestimam a capacidade das crianças, sobretudo das bem pequenininhas, considerando que elas não precisam de uma educação de qualidade, por se embasarem na ideia de que somente ações de cuidado bastariam para a formação humana. Os ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural pontuados ao longo deste estudo vão de encontro a essa ideia, afirmando que o homem é, ao mesmo tempo, biológico e social. A natureza social humana é proveniente da educação. Sendo assim, defendemos uma educação que seja voltada à plenitude dessa natureza a partir da apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade. Nessa ótica, enfatizamos que as Escolas de Educação Infantil, desde as turmas de bebês de quatro meses a um ano até as turmas de crianças maiores, projetam suas ações didático-pedagógicas intencionalmente para

⁴⁷ “A medida que domina las acciones con los objetos y sobre la base de un desarrollo intenso del lenguaje tiene lugar la formación de todos los procesos psíquicos y el desarrollo de la personalidad del niño”.

a constituição das máximas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento da inteligência e da personalidade na infância.

Nesse processo de educação escolar, o professor assume papel como mediador do acesso e da atividade da criança com os bens da cultura, buscando incidir nas potencialidades do desenvolvimento em vias de formação.

Ao defender a capacidade das crianças pequenas e o valor do ensino na infância, Zaporozhets (1986b, p. 148-149, tradução nossa) considera essencial “[...] enriquecer substancialmente o conteúdo cognitivo do programa pré-escolar [...] assim como elevar significativamente o nível de educação moral e estética das crianças de idade pré-escolar”.⁴⁸ Isso significa que

A educação escolar tem como objetivo formar o indivíduo para a vida social em sua totalidade. Para isso, é necessário que se utilize das objetivações artísticas, científicas e filosóficas no exercício de compreensão da situação social, transcendendo assim, as formulações epiteliais do senso-comum. (FERREIRA; DUARTE, 2011, p. 122-123)

Além disso, o autor adverte que, “Ao mesmo tempo, os dados investigativos obtidos demonstram que aumentar a efetividade da educação pré-escolar exige a consideração rigorosa das particularidades psicofisiológicas de desenvolvimento da criança pré-escolar”⁴⁹ (ZAPOROZHETS, 1986b, p. 149, tradução nossa).

Tais premissas apontadas pelo teórico indicam sua defesa em relação ao ensino das crianças desde a mais tenra idade, mas sempre considerando as especificidades existentes em cada momento da infância, reafirmando que o ensino que não levar em consideração tais especificidades não será efetivo e eficaz.

Zaporozhets (2010a, p. 177, tradução nossa) enfatiza, ainda, que tanto no sentido teórico quanto prático “[...] é necessário estudar as condições que favorecem a passagem da criança da ignorância ao conhecimento, das formas primitivas do pensamento infantil às formas mais perfeitas”⁵⁰. Valendo-nos dessas assertivas, ratificamos o valor de o professor ter uma formação acadêmica que ofereça possibilidades de conhecimentos acerca do que é específico no nível de ensino da Educação Infantil.

⁴⁸ “[...] *enriquecer sustancialmente el contenido cognoscitivo del programa preescolar [...] así como de elevar significativamente el nivel de educación moral y estética de los niños de edad preescolar*”.

⁴⁹ “*Al mismo tiempo, los datos investigativos obtenidos demuestran que la elevación de la efectividad de la educación preescolar exige la consideración rigurosa de las particularidades psicofisiológicas evolutivas del niño preescolar*”.

⁵⁰ “[...] *es necesario estudiar las condiciones que favorecen al paso del niño del desconocimiento al conocimiento, de las formas primitivas del pensamiento infantil a las formas más perfectas*”.

As discussões até aqui apresentadas corroboram com nossa defesa de que os estudos de Zaporozhets (1960a, 1960b, 1960c, 1986a, 1986b, 1987, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b) contribuem efetivamente para pensarmos em aspectos da educação das crianças pequenas e pequenininhas em sua plenitude, ressaltando a existência de especificidades no trabalho com essa faixa etária e também a importância do papel do professor nesse complexo processo pedagógico que envolve cuidar e educar bebês.

As ideias apresentadas neste tópico apontam algumas contribuições do autor russo Alexander Vladimirovich Zaporozhets para pensarmos os desafios atuais e o cenário prospectivo possível em Escolas da Educação Infantil em favor da plenitude da educação escolar e suas implicações para a formação humana de crianças e professores.

Na sequência, destacamos as considerações finais deste trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa apresentada neste texto, buscamos cumprir com o objetivo geral inicialmente proposto de *identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático* e, também, com os objetivos específicos: *analisar o que os professores de bebês entendem sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil*; e *apresentar características do desenvolvimento dos bebês conforme a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nos estudos de Zaporozhets*.

A pesquisa foi se delineando a fim de responder as seguintes questões norteadoras:

- *Para os profissionais investigados, o trabalho educativo realizado com os bebês tem especificidades?*
- *Quais as percepções de professores de bebês sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil?*
- *Quais seriam essas especificidades?*

A seção 1 “Introdução” trouxe elementos introdutórios para que o leitor pudesse se familiarizar com o que seria proposto neste trabalho.

A seção 2 “Aspectos metodológicos: os percursos e os contextos da pesquisa” apresentou os aspectos metodológicos da pesquisa, trazendo o levantamento bibliográfico feito por meio de buscas em fontes de informações digitais da Unesp (Athena), Unicamp (Acervus) e USP (Dedalus); e também os encaminhamentos da pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações em quatro escolas municipais de Educação Infantil do município de Marília (SP). O resultado do levantamento bibliográfico indica e justifica a importância da pesquisa ora apresentada, pois demonstra que a educação de bebês é um tema ainda pouco estudado, sobretudo com fundamentos na abordagem Histórico-Cultural.

A seção 3 “Apresentação e análise dos dados: especificidades do trabalho com bebês” resgatou aspectos legais e históricos da Educação Infantil; destacou aspectos do que, para nós, se constituem como especificidades do trabalho na Educação Infantil, discutindo conceitos, com base na Teoria Histórico-Cultural, para justificar tais escolhas e defesas em relação à educação das crianças de até três anos de idade; e buscou trazer contribuições do teórico russo Alexander Vladimirovich Zaporozhets para a Educação Infantil. Esse autor é um dos

seguidores da teoria de Vigotski e nossa defesa foi de que seus escritos podem nos ajudar a pensar em uma educação plena para as crianças pequenas e pequenininhas.

Diante do que foi aqui apresentado, consideramos ter cumprido com os objetivos inicialmente propostos. Apresentamos, nesse momento, resultados e discussões possíveis de serem explanados diante dos estudos aqui realizados.

Os resultados das buscas bibliográficas confirmam o recente olhar para a Educação Infantil como objeto de estudo, sobretudo no que diz respeito às crianças de até três anos de idade, o que justifica a importância de pesquisas nesta área da Educação.

Em relação aos aspectos legais, segundo nossas leituras, do ponto de vista das políticas públicas e das leis, apesar de alguns retrocessos, como, por exemplo, a antecipação da escolaridade, é possível inferir que houve também evoluções, e que estas amparam a Educação Infantil em forma de lei. É nosso dever sermos militantes e atuar em defesa do direito das crianças em ter uma educação humanizadora, que respeite a infância em sua plenitude, começando por colocar em prática as regulamentações e diretrizes legais.

Os dados obtidos na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo revelam que a formação inicial e continuada de professores exige reflexões e reorganizações, com o intuito de contemplar as especificidades dos diferentes níveis da Educação, de modo particular da Educação Infantil.

Foi possível perceber que há uma defasagem nos cursos de formação de professores, especialmente no que diz respeito ao conteúdo que se remete à Educação das crianças pequenininhas. Do ponto de vista das narrativas das professoras investigadas, é difícil encontrar cursos com essa temática para a formação continuada.

Enfatizamos a necessidade de cursos de formação de professores que sejam capazes de proporcionar momentos de atividade e, consequentemente, de aprendizagem para os professores, para que eles possam, de tal forma, fazer o mesmo com as crianças pequenas. A defesa é de uma formação que seja capaz de articular teoria e prática, e que, nesse percurso, crie novas necessidades de conhecimento nesse profissional da educação, lhe dando motivos para o estudo.

Para Martins (2010, p. 26), “[...] afirma-se a unidade indissolúvel entre os opostos, e isso demanda reconhecer a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática.” Em acréscimo, na compreensão da autora, uma efetiva valorização docente “demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor

em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores.” (MARTINS, 2010, p. 28).

Reafirmamos, então, a emergência de pensarmos em cursos de formação docente voltados para o envolvimento do professor em sua atividade: o ensino. Entendemos que ações afirmativas acerca da essencialidade do ensino devem permear esse processo de formação profissional, em busca de condições para uma efetiva educação humanizadora das nossas crianças.

Outra questão que merece realce diante das discussões realizadas é a importância do planejamento, do registro e da organização do espaço na rotina da Educação Infantil. Dar importância a esses aspectos é ratificar o papel do professor e sua intencionalidade na organização dessas tarefas didático-pedagógicas.

Diante disso, podemos concluir que a atividade pedagógica alcança seu objetivo final quando projetada como possibilidade de afetar o bem-estar físico, psicológico, emocional e afetivo de professores e crianças.

Dessa maneira, pensamos que as crianças pequenas, especialmente as pequenininhas, têm o direito de estarem inseridas em propostas pedagógicas, situações e espaços que as envolvam afetivamente, o que favorece a aprendizagem da convivência com adultos e crianças, e as leva a se sentirem parte integrante do grupo e do ambiente educativo.

Com base em nossos estudos, reafirmamos o papel da escola e da atuação intencional do professor. Para que o professor possa agir intencionalmente, de maneira a provocar situações em que aconteça uma efetiva aprendizagem, exige-se fundamentação em conhecimentos científicos específicos, como, por exemplo, os que são relacionados às atividades principais afetas à faixa etária na qual atua.

Nessa perspectiva, a defesa é de que o professor atuante na Educação Infantil tenha consciência de como a criança aprende e se desenvolve, para que possa, de fato, articular teoria e prática no dia a dia da escola, tendo como objetivo a plenitude da humanização na infância.

É importante ressaltar, também, que as leituras apontam para uma afirmação da importância da articulação indissociável entre cuidar e educar na Educação de crianças pequenas e pequenininhas, algo que também é demonstrado na ação pedagógica intencional dirigida à formação humana nas crianças desde os primeiros momentos de vida.

As discussões realizadas no percurso deste trabalho enfatizam a relevância de um currículo para a Educação Infantil que contemple as especificidades dessa área da Educação

visando ao envolvimento efetivo da criança e do professor e que, acima de tudo, seja um currículo possível de ser concretizado.

Em face das discussões e dos estudos até aqui efetivados, apresentamos algumas considerações à guisa de conclusões. Ao conhecer as concepções dos docentes que já atuam com a Educação Infantil e elencar características que possibilitem a qualificação do trabalho pedagógico, foi possível assinalar indícios fundamentais à formação integral das crianças e, especialmente, contribuir para ampliar discussões sobre processos em que o professor se constitui pessoal e profissionalmente no ambiente da Educação Infantil e em cursos de formação inicial e continuada.

A defesa efetivada ao longo das páginas desta dissertação é de que a concepção de criança como sujeito ativo possa orientar o trabalho pedagógico na infância, considerando-a e tratando-a como pessoa com direitos fundamentais, entre os quais o direito a uma educação motivadora de seu desenvolvimento pleno.

Pensar em especificidades no trabalho com crianças pequenas envolve, também, superar conceitos que, ao longo da história, vêm sendo característicos dessa área da Educação, como, por exemplo, o assistencialismo e a errônea visão de que essa fase do desenvolvimento é uma preparação ou antecipação do Ensino Fundamental. Sendo assim, torna-se primordial superar práticas assistencialistas e espontaneístas que vêm compondo historicamente o cenário da Educação Infantil, em busca da qualidade desse nível de ensino. Essa qualidade não significa impregnar de usos de materiais sofisticados, mas envolve a compreensão do papel e das significações desse nível de ensino para a formação e constituição das crianças em seres humanos com habilidades e capacidades complexas; significa, também, a superação da dicotomia “cuidar e educar”, em favor de sua indissociabilidade como característica específica da Educação Infantil.

Os estudos aqui realizados apontam para a Educação Infantil como formadora e constituidora das habilidades infantis, traz uma nova visão do professor como profissional que atua como mediador, agindo intencionalmente a fim de garantir o direito das crianças a ter acesso ao máximo desenvolvimento cultural elaborado pela humanidade, expresso por meio dos costumes, da linguagem, das artes, das ciências, e tantos outros. Trabalho esse que exige conhecimento científico que se distancie do espontaneísmo, tendo o professor o papel de criar nas crianças necessidades humanizadoras, apresentando-lhes o que elas não conhecem, o não-cotidiano, a cultura historicamente acumulada.

Reafirmamos, pois, o papel e o valor da formação inicial e, também, da formação continuada para que haja uma constante reflexão sobre o trabalho de ser professor e sua

profissionalização, a fim de que, dessa forma, constitua-se sujeito intelectual amparado em conhecimentos necessários para atuar com as crianças pequenas e possibilitar a elas uma educação humanizadora.

Trata-se de repensar a formação plena de sentidos e significações do professor sobre seu próprio ato educativo e acerca das particularidades da formação da criança que constituem, dentre outros aspectos, especificidades da docência na Educação Infantil. Assim sendo, assumimos a defesa de estudar essa área do conhecimento.

Mais uma vez, ratificamos a defesa de que a Educação Infantil tem suas especificidades e, portanto, quem escolhe atuar nessa área precisa estudar para ter consciência disso. Nas falas das professoras participantes da pesquisa foi possível perceber que elas concordam com a premissa de que há especificidades no trabalho com crianças pequenas e pequenininhas. Mas, é perceptível, por vezes, uma falta de consciência teórica em relação às falas e às ações.

Ao longo da seção 3, destacamos os estudos do russo Alexander Vladimirovich Zaporozhets. Tais estudos fortalecem orientações teóricas e científicas para subsidiar ações pedagógicas dirigidas pela defesa de que o ensino pré-escolar não deve ter como finalidade a aceleração, mas a ampliação do desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades, dando base para um trabalho docente que respeite as especificidades presentes no trabalho com a faixa etária da Educação Infantil, tendo como possibilidade a superação de práticas espontaneístas, esvaziadas de sentido para a criança.

À vista do exposto, a pretensão é contribuir com a área de produção de conhecimentos voltada à constituição de elementos essenciais às especificidades da docência na Educação Infantil. Esperamos, também, que a pesquisa ora retratada possa, singela e efetivamente, colaborar para área da Educação Infantil e para o conjunto de estudos afetos à formação de professores.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. L. N. de; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p.125-137, set. 2011 a mar. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 02 dez. 2015.
- ANGOTTI, M. Desafios da Educação Infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In: _____. **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009. p. 131-149.
- _____. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: _____. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2008. p. 15-32.
- ARANTES, P. H. de O. Educação Infantil: Direito, perspectivas e financiamento – o papel do Ministério Público. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009. p. 25-35.
- ARRUDA, J. **Reflexões sobre implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil em pesquisas acadêmicas da Unesp, Unicamp e USP (1990-2010)**. 2012. 142 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- ASSIS, M. S. S. de. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009. p. 37-50.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BONDIOLI, A. Modos de educar. In: BECHI, E. et al. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 37-43.
- BONDIOLI, A.; GARIBOLDI, A. A vida cotidiana na creche. In: BECHI, E. et al. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 21-35.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006a. 2 v.

_____. 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, 2006b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32, e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/L12014.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANAVIEIRA, F. O. 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, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31-50.

CARVALHO, R. N. de S.; BISSOLI, M. de F. Planejamento curricular da creche: das dicotomias entre o dito e o feito a um caminho para a formação continuada. In: TOMMASIELLO, M. G. C. et al. **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. Livro 3, p. 3647-3659. (Trabalhos apresentados no XVI ENDIPE, 2012).

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 19-49.

CERISARA, A. B. et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 4, n. 5, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/11157>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Orgs.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí, SP: Paco, 2014. p. 119-139.

_____. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008, p.75-89.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: FACCI, M. G. D.; ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FARIA, A. L. G de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 67-97.

FERNANDES, M. J. S. Formação de professores no Brasil: algumas reflexões a partir do trabalho docente. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (Orgs.).

Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí, SP: Paco, 2014. p. 111-121.

FERREIRA, N. B. de P.; DUARTE, N. As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**. v. 6, n. 3. p. 115-126. 2011.

FILHO, A. G. L.; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: Reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). **Educação Infantil:** Formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. p. 67-88.

GALPERIN, P. Ya.; ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. V. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 300-315.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural:** considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GOMES, M. de O. A aprendizagem profissional de professores de educação infantil: possibilidades formativas. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano XI, n. 11, p. 41-50, 2010.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas: Alínea, 2005.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M. Z. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? **Revista de educação - PUC/Campinas**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 19-35, jan./abr. 2013.

GUIMARÃES, C. M.; MARIN, F. A. D. G. Projeto pedagógico: considerações necessárias a sua construção. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 4, n. 4, p. 35-47, set. 1998.

KISHIMOTO, T. M. Contextos integrados de Educação Infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 403-438.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 51-65.

_____. Educação na infância: história e pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores:** artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 399-407.

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin:** um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.

In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski**. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. 2009. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

MAGALHÃES, C. **Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MAGEM, T.; ÒDNA, P. **Descobrir brincando**. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Barbosa. Campinas: Autores Associados, 2010.

MANZINI, J. E. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.

In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS - A PESQUISA QUALITATIVA EM DEBATE, 2., 2004, Bauru.. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD ROOM. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/instituicao/docentes/eduardo-jose-manzini2610/textos-entrevista/texto3/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

MARCO, M. T. de. **Percepções de professoras de escolas públicas de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira/PR**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 449-474.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora Unesp; Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pró-Posições**. (UNICAMP. Impresso), Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Itajaí, SC, v. 14, n. 2, p. 259-274 maio-ago. 2014.

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequeninha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, set./dez. 2014.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, M. E. P. do; Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 99-112.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PUENTES, R. V. Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 163-201.

SANTANA, M. S. R. **Trabalho docente e problematização da prática pedagógica à luz da teoria histórico-cultural**. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SERRÃO, M. I. B. Considerações sobre a formação e atuação de professores na perspectiva histórico-cultural. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Orgs.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí, SP: Paco, 2014. p. 101-117.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 61-72.

SILVA, P. R. da; DRUMOND, V. A educação infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de.

Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 51-68.

TARDOS, A.; SZANTOS, A. O que é autonomia na primeira infância? In.: FALK, J. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 33-46.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. El nacimiento de la inteligencia. In: _____. **Actividades inteligentes:** jugar en casa nuestros hijos en edad preescolar. Oviedo, España: Visor Distribuciones, 1993. p. 7-18.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV.** 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006b.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006a. p. 103-117.

ZANELLA, A. V.; ANDRADA, E. G. C. de Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 127-133, dez. 2002.

ZAPOROZHETS, A. V. Característica general de desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología.** México: Editorial Grijalbo, 1960a. p. 493-503.

_____. Características de la actividad orientativo-investigativa y su papel en la formación y realización de los movimientos voluntarios. In: ROJAS, L. Q. R.; SOLOVIEVA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño.** México: Trillas, 2009b. p. 127-177.

_____. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología.** México: Editorial Grijalbo, 1960c. p. 523-560.

_____. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología.** México: Editorial Grijalbo, 1960b. p. 504-522.

_____. El desarrollo del pensamiento lógico en niños de edad pre-escolar. In: SOLOVIEVA, Y. ROJAS, L. Q. R. **Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar.** México: Trillas, 2010a. p. 168-177.

_____. El estudio psicológico del desarrollo de la motricidad del niño preescolar. In: SOLOVIEVA, Y. ROJAS, L. Q. R. **Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar.** México: Trillas, 2010b. p. 178-188.

_____. El papel de la actividad orientadora y de la imagen en la formación y realización de los movimientos voluntarios. In: ROJAS, L. Q. R.; SOLOVIEVA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño.** México: Trillas, 2009a. p. 120-126.

_____. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: SHUARE, M.; DAVÍDOV, V. V. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

_____. La importancia de los períodos tempranos de la infancia para la formación de la personalidad infantil. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Editorial Pueblo y educación, 1986b. p. 148-151.

_____. Las condiciones y las fuerzas motrices del desarrollo psíquico del niño. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Editorial Pueblo y educación, 1986a. p. 13-16.