

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Rita de Cássia Marinho de Oliveira André

**O tempo, os bebês e as crianças pequeninas:
saberes docentes, o currículo e a contemporaneidade**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2021

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Rita de Cássia Marinho de Oliveira André

**O tempo, os bebês e as crianças pequenas:
saberes docentes, o currículo e a contemporaneidade**

Tese apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Dra. Marina Graziela Feldmann.

São Paulo

2021

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa Tese por processos fotocopiantes ou eletrônicos.

Rita de Cássia Marinho de Oliveira André

**O tempo, os bebês e as crianças pequeninas:
saberes docentes, o currículo e a contemporaneidade**

Tese apresentada à Banca examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do Título de
Doutora em Educação: Currículo.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Aos meus pais Djalma e Almira (in memoriam) que
me ensinaram o poder transformador da afetividade
e da educação.

Ao meu marido Edilson André e às minhas filhas
Talita e Aline, por me fazerem acreditar que sonhar
sempre vale a pena

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
(CNPq), pela bolsa de estudo ofertada. Ela possibilitou minha
caminhada até aqui!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À Nossa Senhora e aos Espíritos de Luz, por guiarem meus pensamentos e atos.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Marina Graziela Feldmann, por todo carinho, pela incansável paciência, acolhida, partilha e competência que sempre demonstrou ao longo desses quatro anos. Por me provocar a ir além do que eu julgava capaz de chegar e, principalmente, por nos transmitir valores que perpassam o universo acadêmico.

Ao meu esposo Edilson André e às minhas filhas, Talita e Aline, pelo apoio incondicional.

Ao meu amigo Claudio Amaro, por toda credibilidade depositada no meu trabalho e incentivo para que eu seguisse em frente quando tudo parecia impossível.

Ao meu grupo de estudos, formado por Kátia e Kelly, pela parceria ao longo de todo o curso.

À secretária Cida, pela ajuda e disponibilidade em resolver os problemas administrativos.

Aos meus professores do Programa Educação: Currículo, por todo conhecimento compartilhado.

Às professoras da creche Estrela de Davi, que gentilmente dividiram suas jornadas e saberes comigo.

A todos os bebês e crianças pequeninas, por me fazerem aprender a escutar, com o meu coração, seus anseios e descobertas.

ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira. **O tempo, os bebês e as crianças pequeninas: saberes docentes, o currículo e a contemporaneidade**. 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem como questão norteadora compreender como os professores, que atuam na primeira infância, concebem a dimensão da rotina em relação às subjetividades dos bebês e crianças pequeninas e na organização dos seus tempos e espaços nas instituições de educação infantil. O objetivo é demonstrar a importância da temporalidade na organização das rotinas pautadas na escuta das múltiplas formas de linguagem dos bebês e crianças pequeninas. A rotina será analisada como um recurso pedagógico, sendo sua dimensão muito mais que um possível instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais com a função de padronizar e regulamentar o cotidiano vivido nas instituições de educação destinadas à primeira infância. A pesquisa parte de um resgate histórico acerca do percurso da educação infantil. Em seguida, aborda a teorização do currículo que respalda as questões sobre as práticas educacionais e, mais especificamente, a estruturação da rotina. O percurso metodológico escolhido contempla a pesquisa qualitativa. Foram utilizadas análises bibliográficas, documentais e pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário. A análise desses dados visa compreender como um currículo fundamentado na intencionalidade educativa, na prática dos docentes e a partir da articulação dos campos de experiências, que segundo a Base Nacional Curricular Comum são fundamentais e obrigatórios, da compreensão e integração dos tempos *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*, podem transformar a rotina em “momentos de experimentação” e os espaços de convivência em “ambientes de socialização”.

Palavras-chave: Bebês e Crianças pequeninas; Currículo; Rotina; Temporalidade; Saberes Docentes.

ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira. **Time, Infants and Young Children: Teaching Knowledge, the Curriculum, and the Contemporaneity**. 2021. 173 f. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

This doctoral research, developed in the Graduate Program in Education: Curriculum at the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, has as its guiding question to understand how teachers, who work in early childhood, conceive the dimension of routine in relation to the subjectivities of babies and young children and in the organization of their times and spaces in early childhood education institutions. The aim is to demonstrate the importance of temporality in the organization of routines based on listening to the multiple forms of language of babies and young children. The routine will be analyzed as a pedagogical resource, its dimension being much more than a possible instrument to control time, space, activities and materials with the function of standardizing and regulating the daily life in early childhood education institutions. The research starts from a historical review about the path of early childhood education. Then, it approaches the theorization of the curriculum that supports questions about educational practices and, more specifically, the structuring of routine. The chosen methodological path includes qualitative research. It was used bibliographic and documentary analyzes, and field research. Data collection was carried out through a questionnaire. The analysis of these data aims to understand how a curriculum based on the educational intentionality, in the teachers' practice and from the articulation of fields of experience, which are fundamental and mandatory, according to the Common National Curricular Base, from the understanding and integration of the times *Chrónos*, *Kairós* and *Aión*, can transform the routine into "moments of experimentation" and the living spaces into "environments of socialization".

Keywords: Infants and Young Children; Curriculum; Routine; Temporality; Teaching Knowledge.

ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira. **El tiempo, los bebés y los niños pequeños: saberes docentes, currículum y contemporaneidad**. 2021. 173 f. Tesis (Doctorado en Educación: Currículo) - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMEN

Esta investigación doctoral, desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación: Currículo de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, tiene como pregunta orientadora comprender cómo los docentes, que trabajan en la primera infancia, conciben la dimensión de la rutina en relación con las subjetividades de los bebés y niños pequeños y en la organización de sus tiempos y espacios en las instituciones de educación infantil. Con el fin de demostrar la importancia de la temporalidad en la organización de rutinas basadas en la escucha de las múltiples formas del lenguaje de bebés y niños pequeños. Se analizará la rutina como recurso pedagógico, siendo su dimensión mucho más que un posible instrumento de control del tiempo, del espacio, de las actividades y de los materiales, con la función de estandarizar y regular la vida cotidiana en las instituciones educativas dedicadas a la primera infancia. La investigación parte de una revisión histórica sobre el camino de la educación infantil. Luego, se aborda la teorización del currículo que sustenta preguntas sobre prácticas educativas y, más específicamente, la estructuración de la rutina. El camino metodológico elegido incluye la investigación cualitativa. Se utilizaron análisis bibliográficos, documentales y de investigación de campo. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario. El análisis de estos datos tiene como objetivo comprender cómo un currículo basado en la intencionalidad educativa, en la práctica de los docentes y desde la articulación de los campos de experiencias, que según la Base Curricular Nacional Común son fundamentales y obligatorios, de comprensión e integración de los *Chrónos*, *Kairós* y *Aión*, pueden transformar la rutina en “momentos de experimentación” y los espacios de coexistencia en “ambientes de socialización”.

Palabras clave: Bebés y niños pequeños; Currículum; Rutina; Temporalidad; Saberes docentes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Helene Fourment (1614-73) with two of her children, claire-jeanne and francois Pintor Peter Paul Rubens Louvre Museum.....	27
Figura 2 - Roda dos Expostos - Santa Casa de Misericórdia da Bahia.....	33
Figura 3 - Linha do tempo: Legislação Brasileira referente à Educação Infantil.....	36
Figura 4 - Linha do tempo: Legislação Brasileira referente à Educação Infantil.....	37
Figura 5 - Linha do tempo: Legislação Brasileira referente à Educação Infantil.....	38
Figura 6 - Linha do Tempo: Legislação Brasileira referente à Educação Infantil.....	38
Figura 7 - Comunicação entre Bebês.....	57
Figura 8 - Fazendo bolo de fubá.....	58
Figura 9 - Filme Babies.....	59
Figura 10 - Currículo e suas definições.....	67
Figura 11 - Base Nacional Comum Curricular.....	69
Figura 12 - BNCC Direitos de Aprendizagem.....	70
Figura 13 - Banho de Chuva.....	74
Figura 14 - Funções Principais – Pikler.....	78
Figura 15 - O que vamos fazer agora?.....	79
Figura 16 - Descobrindo o milho.....	93
Figura 17 - Movimentar-se com liberdade.....	95
Figura 18 - Bebê sentado.....	97
Figura 19 - Desenvolvimento dos grandes movimentos motores – Fase 1.....	98
Figura 20 - Desenvolvimento dos grandes movimentos motores – Fase 2.....	99
Figura 21 - Desenvolvimento dos grandes movimentos motores – Fase 3.....	99
Figura 22 - Desenvolvimento dos grandes movimentos motores – Fase 4.....	99
Figura 23 - Desenvolvimento dos grandes movimentos motores – Fase 5.....	100
Figura 24 - Cadê... Achou 1.....	104
Figura 25 - Cadê... Achou 2.....	104
Figura 26 - Cadê... Achou 3.....	105
Figura 27 - Cadê... Achou 4.....	105
Figura 28 - Cadê... Achou 5.....	106
Figura 29 - Cadê... Achou 6.....	106
Figura 30 - Rotina “Depois de”.....	108
Figura 31 - Transformando "espaços" em "ambientes".....	116

Figura 32 - Infográfico realizado pela pesquisadora.....	117
Figura 33 - Creche Estrela de Davi – Estrutura Antiga.....	126
Figura 34 - Creche Estrela de Davi – Estrutura Nova.....	129
Figura 35 - Olhar no seu olhar.....	142
Figura 36 - Hora do Banho.....	143
Figura 37 - Prática Pedagógica.....	146
Figura 38 - Vamos conversar?.....	148
Figura 39 - Concepção de Criança.....	151
Figura 40 - Transformando espaços em ambientes.....	152
Figura 41 - Momento da Chegada.....	154
Figura 42 - Espaço organizado – Cantinhos.....	155
Figura 43 - Roda de frutas.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos norteadores analisados.....	123
Quadro 2 - Nomenclatura das turmas – Creche Estrela de Davi.....	132
Quadro 3 - Professoras da Creche Estrela de Davi participantes da pesquisa.....	132
Quadro 4 - Análise: Questões Emergentes.....	133
Quadro 5 - Saberes Docentes – Eixo integrador das categorias e subcategorias.....	135
Quadro 6 - Currículo – Eixo integrador das categorias e subcategorias.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Problema, Objeto e Objetivo da Pesquisa.....	18
Metodologia.....	22
1 INFÂNCIA: SUA TRAJETÓRIA E SEUS SABERES.....	24
1.1 Entre os fios dos contextos da História.....	25
1.2 Creche: Trajetória no contexto brasileiro.....	32
1.3 Professora de bebês e crianças pequeninas: um ofício tecido pela sutileza do olhar e da escuta.....	40
1.4 Conceito de Prática e Prática Pedagógica.....	44
1.5 Legislação Brasileira - Educação Básica e a Formação de Professor.....	46
2 AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS COMO DIMENSÕES DO CURRÍCULO.....	54
2.1 Infâncias da Contemporaneidade: Suas memórias e raízes multiculturais.....	55
2.2 Saberes Docentes Contemporâneos: do Currículo Prescrito ao Vivido.....	62
2.3 Currículo e suas concepções.....	64
2.3.1 Saberes Docentes: A escuta do olhar.....	76
3 A TEMPORALIDADE, A ROTINA E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	83
3.1 Tempo - Senhor de todos os saberes e enigmas.....	84
3.2 A infância, seus tempos e seus ritmos.....	90
3.3 A infância e o tempo do lúdico.....	101
3.4 A infância, seus tempos, ambientes e a temporalidade.....	107
4 PERCORRENDO CAMINHOS E TRILHANDO ESCOLHAS.....	120
4.1 Itinerário metodológico da pesquisa.....	120
4.2 Pesquisa bibliográfica e análise de documentos.....	121
4.3 Sujeitos da Pesquisa.....	123
4.4 Cenário da Instituição Pesquisada.....	124
4.4.1 Caracterização da Creche Estrela de Davi.....	124
4.4.2 Caracterização dos Docentes da Creche Estrela de Davi.....	131
4.5 Tecendo novos olhares, (re)significando saberes e trilhando novos caminhos.....	133

4.5.1	Análise dos dados: Questões Emergentes.....	134
4.5.2	Análise de dados – Saberes docentes como eixo integrador das categorias e subcategorias.....	134
4.5.2.1	Análise de dados – Formação Inicial e Formação Continuada como categorias/unidade de análise.....	135
4.5.2.2	Análise de dados: Identidade Docente como subcategoria de análise.....	139
4.5.2.3	Análise de dados: Prática Docente como categoria emergente.....	141
4.5.3	Análise de dados – Currículo como eixo integrador das categorias e subcategorias.....	149
4.5.3.1	Análise de dados - Projeto Pedagógico como categoria/unidade de análise.....	150
4.5.3.2	Análise de dados - Rotina como subcategoria de análise.....	153
4.5.3.3	Análise de dados - Articulação do tempo Chrónos e do tempo Aión no cotidiano das creches.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		161
REFERÊNCIAS.....		164

INTRODUÇÃO

Refletir sobre minha trajetória pessoal em relação a esta tese: “O Tempo, Os Bebês e As Crianças Pequenas: Saberes Docentes, o Currículo e a Contemporaneidade” permite desvelar caminhos, entre minhas memórias no resgate da criança investigativa, que ainda hoje habita em mim.

Filha única de um casal de nordestinos, era acostumada a ouvir histórias deitada nos braços do pai ou à sombra de meu pé de Pitanga, corria descalça, adorava tomar banho de chuva com meu avô e primos e sonhava em se tornar professora.

Acredito que meu percurso na educação teve sua gênese ainda na infância, por meio da exploração de significados e sentidos, que os jogos simbólicos nos possibilitam experienciar. As brincadeiras de representação do “mundo escolar”, que elegi como favoritas e, às vezes, unânimes, se encarregaram de me conduzir até aqui.

Uma pequena varanda, com piso de caquinhos vermelhos, feita por meu pai, tornou-se a minha primeira sala de aula e as minhas bonecas, meus primeiros alunos. Nesses momentos, de jogos simbólicos, enfileirava minhas alunas/bonecas, passava lições em minha pequena lousa e controlava o tempo em um relógio imaginário.

Reproduzia a educação vivenciada, que desconsiderava o sujeito e as suas subjetividades, o corpo e a inteireza do ser, as linguagens e as culturas da infância, uma educação com práticas rígidas e controladoras. O oposto, ocorria nos momentos de representação de recreio, onde os papéis se invertiam, eu virava aluna e a “boneca Amélia” a professora. Afinal, brincar não cabia na minha concepção de ser docente.

No ensino médio optei em cursar o Magistério, não por não ter a opção, mas por convicção. Tenho consciência e considero realidade uma provocação de Paulo Freire, em “Professora sim, Tia não!” em sua Oitava Carta intitulada: “Vim fazer o curso do Magistério porque não tinha outra possibilidade” (FREIRE, 2012, p. 73). Recordo-me da fala dos meus pais, quando partilhei a minha decisão de ser professora: “– Ótima escolha, pois, já terá uma profissão quando terminar os estudos!” Esse era um pensamento vigente na época, uma vez que, na década de 80, ser professora era um caminho de segurança profissional.

Ainda cursando o Magistério, fui contratada por uma escola particular onde permaneci 15 anos, lecionei da educação infantil ao ensino médio e posteriormente assumi a gestão escolar. Paralelo a essa instituição, construí uma carreira na rede pública.

Iniciei na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo como professora de Didática do curso do Magistério, foram dois anos de muito aprendizado, havia concluído recentemente a Licenciatura em Pedagogia e cursava Psicopedagogia.

Em meados de 1992, ingressei na rede municipal de educação de São Paulo como professora titular do fundamental I. Durante o período diurno era gestora na escola particular, e no período noturno lecionava para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na rede municipal também tive a oportunidade de vivenciar cargos em gestão escolar.

Em 2001, após minha participação no Congresso Nipo Brasileiro de Educação, realizado no Japão, onde compartilhei o projeto desenvolvido com meus alunos da EJA e intitulado “Alfabetização Emocional”, fui convidada por uma instituição da área da saúde, com cerca de 10 mil funcionários, para uma nova experiência profissional: administrar e coordenar a creche destinada aos filhos e filhas de suas funcionárias. Naquele exato momento, meu encantamento pelos pequeninos e pela primeira infância, que estava adormecido desde a adolescência, era despertado.

O grupo era composto por 32 funcionárias, que além de possuírem diferentes formações e idades, também divergiam nas percepções sobre suas funções e concepções de como deveríamos delinear aquela nova proposta de trabalho. Já os pais, acreditavam e defendiam, a função assistencialista e concebiam a creche apenas como um benefício, em que as necessidades das crianças eram ditadas por eles.

Em 2004, decidi cursar uma Pós-graduação em Clínica Interdisciplinar do Bebê, Lato Sensu, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Os conhecimentos adquiridos despertaram o interesse pela psicanálise, em especial, no atendimento a bebês. Por dois anos, realizei no Instituto Langage, a especialização em Clínica do Autismo I, II, III e IV com estágio no Hospital Salpêtrière, em Paris.

Essa nova bagagem deixou-me mais confiante para o desafio posterior: dar vida às diferentes ações, integrar teoria, prática e diferentes olhares daquela equipe, como quem tece uma grande colcha colorida de tricô, com distinção das cores, mas não das linhas.

As educadoras da creche, após a reestruturação, eram pedagogas formadas, mas não se sentiam aptas a trabalhar com os bebês e, apesar de reconhecerem a importância do seu papel no desenvolvimento dos pequeninos, algumas não se sentiam motivadas a investir em formações continuadas, mesmo as patrocinadas pela Instituição Mantenedora.

Em 2013, decidi cursar o mestrado acadêmico em Educação: Currículo, na PUC-SP. Durante dois anos, refleti e pesquisei sobre a importância de valorizar a profissional que se dedica a trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos, principalmente pelas instituições

responsáveis pela sua formação acadêmica, culminando na dissertação intitulada: *Creche: Desafios e Possibilidades - Uma Proposta Curricular para além do Educar e Cuidar*.

Ao optar por cursar o doutorado, escolhi estudar a concepção dos educadores que trabalham com a primeira infância sobre os diferentes tempos que constituem a rotina pedagógica e o seu papel na organização das instituições destinadas ao atendimento da primeira infância.

Um tema complexo, de difícil abordagem, pois, atravessa a teoria e a prática da ação docente, exige um discernimento entre os dois pontos mais distantes das propostas do ato de educar: o autoritarismo e a liberdade da descoberta. Implica conceber os diferentes tempos que envolvem o que é ser criança, além de saber escutar suas diferentes formas de linguagem.

É necessário reconhecer os avanços no cenário brasileiro sem deixar de olhar amplamente para as conquistas que ainda precisam ser alcançadas e buscar uma proposta curricular que tenha, conforme Malaguzzi (2001, p. 91), “uma compreensão de criança potente, que se relaciona com seu meio social e cultural, que é capaz, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas”.

Problema, Objeto e Objetivo da Pesquisa

O papel que a Educação Infantil exerce em nossa sociedade vem sendo o foco de diversos debates e discussões, tanto no âmbito político quanto no educacional. A grande demanda por vagas pressiona o sistema educacional a ampliar e se adequar a parâmetros mais exigentes de qualidade.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009, as creches foram reconhecidas como um direito das crianças e não mais apenas das mães trabalhadoras. Anteriormente com a Lei n.º 9.394/96, passaram a pertencer às Secretarias Municipais de Educação, o que agregou ao seu escopo de atuação a função do educar, além da função do cuidar, tornando seu propósito central o desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos, motor e social, considerando-a como um ser completo e indivisível.

Conforme as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são “as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2009, p. 40).

A BNCC da Educação Infantil (BRASIL, 2017) enfatiza a importância de criar as condições necessárias para os bebês e crianças pequenas desempenharem um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los. Com esse propósito, estabelece seis direitos de aprendizagem e cinco campos de experiências, possibilitando a construção dos significados sobre si, os outros e o mundo social e natural a que pertencem.

Como perspectiva fundamental para essa pesquisa, parto da necessidade de promover um distanciamento do estereótipo de bebês e crianças pequenas, como seres incompletos, de vir a ser, incapazes de vivenciar e produzir cultura entre tantos outros, construídos historicamente e abarcados por muitas práticas educativas ainda vigentes na educação destinada à primeira infância.

Ao longo do percurso traçado pela educação infantil em nosso país, observa-se que quanto menores são as crianças, menos o mundo se oferece para elas, ao contrário, elas são oferecidas ao mundo e à cultura para que lhes formem e socializem, estabelecendo uma relação hierárquica e verticalizada.

Para perceber o bebê e criança bem pequena, de modo a respeitá-los como seres sociais, e não, como alguém que tem que ser apenas trocado, alimentado e silenciado, é fundamental que o professor crie vínculos afetivos. Quando o professor tem a afetividade como premissa, a criança se abre para o mundo que a cerca e o descobre na sua complexidade, mas com toda a sua ingenuidade infantil de construir significados.

O cotidiano nas instituições de crianças pequeninas caracteriza-se, muitas vezes, por ser composto de momentos cadenciados, tácitos e rotineiros, que são praticados pelos professores sem uma compreensão dos seus fins e intenções. Diversas das ações acabam automatizadas e, não sendo vistas como importantes, passam despercebidas, de forma a não vir à tona a riqueza de conviver com crianças. Olha-se para um todo, perdendo a essência do detalhamento. Deixa-se de se sentir a vibração do coração palpitante e a magia dos olhos arregalados pelas pequenas descobertas.

Barbosa (2006, p. 178) salientou que as rotinas nas instituições de educação infantil se tornaram rituais e que foram empobrecidos e banalizados. “Ressignificar como ritualizações presentes nas rotinas, considerando o seu conteúdo simbólico para as formações grupais e para uma estruturação subjetiva, é um desafio que se coloca aos educadores infantis”.

A (re)invenção do cotidiano, na escola infantil, depende das possibilidades de os adultos serem responsabilizados pelo próprio tempo, romperem com o esforço da disciplina, diminuem o estresse de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado, um tempo. As crianças e os próprios educadores, tudo o que eles têm

de inovar, de criativo. Use o tempo com a clareza possível para o respeito dos fatores que nos fazem fazer coisas como um modo ou outro (BARBOSA, 2006, p. 234).

Kohan (2004), ao se referir à concepção de tempo, pontua que os antigos gregos tinham várias palavras para dizer e pensar o tempo. Uma delas é “Chrónos”, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. Outra é “Kairós”, que significa o momento certo, oportuno. E uma terceira palavra é “Aión” para designar a intensidade do tempo da vida humana.

Para Merleau-Ponty (2018), a criança não ignora o “tempo objetivo” apenas vivencia “uma outra” estrutura de tempo. Ela não tem esse “pensamento objetivo”, nas palavras do filósofo, “o de um limite-espaco vazio”. É próprio da estrutura adulta ver as coisas de vários pontos de vistas, mas a criança apresenta apenas um ponto de vista: o dela.

“O tempo que busco na educação não é o cronológico, não é o tempo do relógio, nem é apenas psicológico-subjetivo. É um tempo transicional, fruto da articulação do tempo interno e externo, tempo da criação que outorga o assumir, a autoria do fazer” (GOLDGRUB; MARTINS; ESPÓSITO, 1995, p. 61).

Sendo assim, busco compreender por meio desta pesquisa, como os professores que atuam na primeira infância, concebem o papel da rotina e da temporalidade na organização das instituições de educação infantil.

Para embasar o problema em questão, terei como objetivo principal da pesquisa, demonstrar a importância de se considerar a temporalidade na organização das rotinas pautadas na escuta das múltiplas formas de linguagem dos bebês e crianças pequeninas e que proporcionem oportunidades de experimentações e socialização.

Considerando que, o tempo Chrónos quantifica, Kairós qualifica e Aión “atempORIZA” na tentativa de buscar respostas aos questionamentos acima, baseando-se em reflexões proporcionadas pelo convívio diário com um grupo de educadores de bebês, e por estudos sistemáticos, foi levantado ao seguinte pressuposto: Seria possível, por meio de um currículo fundamentado na intencionalidade educativa e, na prática dos docentes da primeira infância, a partir da articulação entre os campos de experiências, segundo a BNCC fundamentais e obrigatórios, e a compreensão da importância da integração dos tempos Chrónos, Kairos e Aión, transformar a rotina em “momentos de experimentação” e os espaços de convivência em “ambientes de descobertas e (re)produção de culturas”?

O objeto de estudo desta pesquisa está na importância dada pelo docente da primeira infância, na concepção e articulação do tempo e da temporalidade, à sua prática pedagógica cotidiana.

Nesta pesquisa será utilizada a seguinte nomenclatura para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária dos 0 aos 3 anos: bebês de 0 a 18 meses e crianças pequenas entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

A intencionalidade pedagógica embasada pela afetividade indica a necessidade de integrar o educar e o cuidar, conduz ao encontro do olhar entre o bebê e o educador, formando o fio condutor de todas as ações na ressignificação desses espaços. Para delinear essa pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar historicamente a trajetória da Educação Infantil, mas especificamente das creches, e seus profissionais em nosso país;
- Explicitar os conceitos de infância, criança, de rotina e tempo que norteiam o currículo prescrito e vivido das Instituições de Educação Infantil;
- Compreender a importância dada pelo docente da primeira infância à concepção e articulação do tempo e da temporalidade à sua prática pedagógica cotidiana.

Considerando os tópicos acima explicitados, esta pesquisa delinea-se em quatro capítulos, sendo que a introdução se refere à história da vida pessoal e profissional desta pesquisadora e ao fio condutor do trabalho, à questão problema, à hipótese e ao objetivo.

O capítulo I, “Infância: sua trajetória e seus saberes”, trata do lugar ocupado pelos bebês e crianças pequenas no histórico da educação infantil e na formação dos seus docentes. Retrata os avanços e retrocessos das políticas públicas relacionados à primeira infância.

O capítulo II, “As culturas das infâncias como dimensões do currículo”, traz luz sobre as manifestações culturais da primeira infância por meio da observação, escuta e leitura dos universos infantis. Neste capítulo, busca-se uma compreensão das múltiplas linguagens dos bebês e crianças pequenas e de suas infâncias, vividas em condições da contemporaneidade.

O capítulo III, “A temporalidade, a rotina e organização Institucional”, traz a reflexão sobre o papel da rotina nas propostas pedagógicas para a educação da primeira infância. Almeja demonstrar a importância da visibilidade e da escuta das diferentes linguagens dos bebês e crianças pequenas para romper com as rotinas universais e escolarizantes.

O capítulo IV, “Percorrendo caminhos e trilhando escolhas”, busca explicar o itinerário metodológico escolhido, seus pressupostos, referências teóricas e práticas que fazem parte da presente pesquisa, fundamentando as ações estabelecidas ao longo de todo o processo.

Metodologia

A escolha metodológica abordada contemplará a pesquisa qualitativa, possibilitando à pesquisadora adentrar no universo do seu objeto de estudo. As reflexões e interpretações deste trabalho estão subsidiadas por um aporte teórico com foco na fenomenologia, além de contribuições advindas da filosofia e da sociologia da Infância. Utilizará a pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo.



*Sou livre
Para o silêncio das formas
e das cores.*

Manuel Barros

1 INFÂNCIA: SUA TRAJETÓRIA E SEUS SABERES

*As coisas não querem mais ser vistas por
pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul
Que nem uma criança que você olha de ave.*

Manoel de Barros

Entender a trajetória das concepções de infância e seu contexto histórico é um importante elemento para entender a Educação Infantil, seus saberes e dos seus docentes na contemporaneidade. O conceito de infância foi percebido de diferentes formas ao longo da história, quando cada época prefere o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças.

Ao considerar o percurso da Educação Infantil, as concepções sobre a criança e como o contexto histórico foi influenciando na sua ressignificação, tenciona-se verificar a relevância da profissionalização dos docentes que atuam com essa faixa etária e a necessidade de sua valorização, quer pela instância da sociedade, quer por meio de políticas públicas, incluindo, até mesmo, os próprios professores que atuam em outros segmentos da carreira docente.

É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças de 0 a 3 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é função docente e como preparar professores com perfil que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais. Também mudanças que tem ocorrido nas concepções propostas em relação à construção do saber e à escola trazem consequências para a prática pedagógica e despertam para a necessidade de modificações na formação docente (OLIVEIRA, 2007, p. 41).

Proporcionar experiências que envolvam e provoquem os bebês em seus três primeiros anos de vida é tarefa fundamental para a constituição das suas estruturas mentais e seu pleno desenvolvimento. O professor possui um papel primordial ao proporcionar um ambiente provocador às novas descobertas. É importante que haja uma intencionalidade pedagógica permeando todas as ações propostas na rotina planejada, em todos os níveis hierárquicos, ou seja, desde a gestão, coordenação, educadores, auxiliares, merendeiras até a equipe responsável pela higienização dos espaços. Imprevistos sempre irão ocorrer, mas improvisos só ocorrem quando as ações não são fundamentadas no saber fazer pedagógico

Este capítulo tem como finalidade abordar como a concepção de infância foi se transformando com o passar dos tempos, entretecendo aquilo que se pode chamar de herança cultural dos docentes, pensadores e autores, discutindo suas posições, perspectivas e opções.

Para entender melhor os saberes dos bebês, das crianças pequeninas e os saberes de seus docentes, dentro dos contextos históricos, estudiosos como Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (1998), Feldmann (2009), Didonet (2001), Merleau-Ponty (1990, 2018), Tardif (2009), Larrosa Bondía (2002, 2016), Freire (1983, 2012), Khoan (1999), Kramer (2003), Sarmiento (2004, 2008), Oliveira (2005) entre outros. Eles darão o perfil desta infância que se pretende (re)significar na contemporaneidade.

1.1 Entre os fios dos contextos da História

Tendo como premissa que a produção de conhecimento acerca da infância está intimamente ligada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro, torna-se importante conhecer suas transformações e orientações ao longo dos tempos, pois, são eles que possibilitam o entendimento dos instrumentos teóricos necessários para a compreensão da experiência de ser criança e as vicissitudes deste acontecimento na contemporaneidade.

Ariès (2018) salienta que apesar de a criança sempre existir, a concepção de infância era ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII.

Na Idade Média não se distinguia a infância da idade adulta. “Essa indeterminação da idade se estendia a toda a atividade social: aos jogos e brincadeiras, as profissões, às armas” (ARIÈS, 2018, p. 39). Era muito comum encontrar crianças realizando as mesmas atividades dos adultos. Não havia diferença entre suas rotinas, crianças e adultos se vestiam iguais e faziam parte do mesmo mundo, ou seja, sua função era lutar pela sua sobrevivência.

Os índices de mortalidade de bebês e das crianças pequeninas eram altíssimos, talvez isso pudesse justificar o fato de não haver uma relação de afetividade entre elas e os adultos. Ariès (2018) deixa claro que para essa época, não havia lugar para a infância nesse mundo, enquanto fase de desenvolvimento a ser respeitada, cuidada e assegurada. A criança era entendida como um ser incompleto e de grandes deficiências e somente com grandes esforços, um dia, poderia vir a se transformar em um adulto e ser integrado na sociedade.

Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou sua criada. Aos sete anos, ele podia entrar para o colégio. [...] O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, “a imbecilidade”, ou a incapacidade dos pequeninos (ARIÈS, 2018, p. 114).

A partir do século XVIII com o surgimento Iluminismo, é que a criança passa a ser reconhecida como objeto de estudo da ciência. A infância passa a ser enxergada como o tempo e o lugar das paixões, da experiência própria que antecede os limites das palavras e da razão,

sendo algo que irá se desvelar no futuro. Cabendo à educação realizar a tarefa de transformar estes pequenos seres "imperfeitos" em homens dotados de linguagem e de logos, ou seja, em futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos.

Essa inserção está ligada a um importante momento de transformação da relação do homem com o conhecimento e seus modos de produção atrelados à ciência. O entendimento moderno do conceito de ciência admite a verdade como certeza, assumindo a responsabilidade de explicar, organizar, catalogar e racionalizar o "real" e o "ser" na sua totalidade.

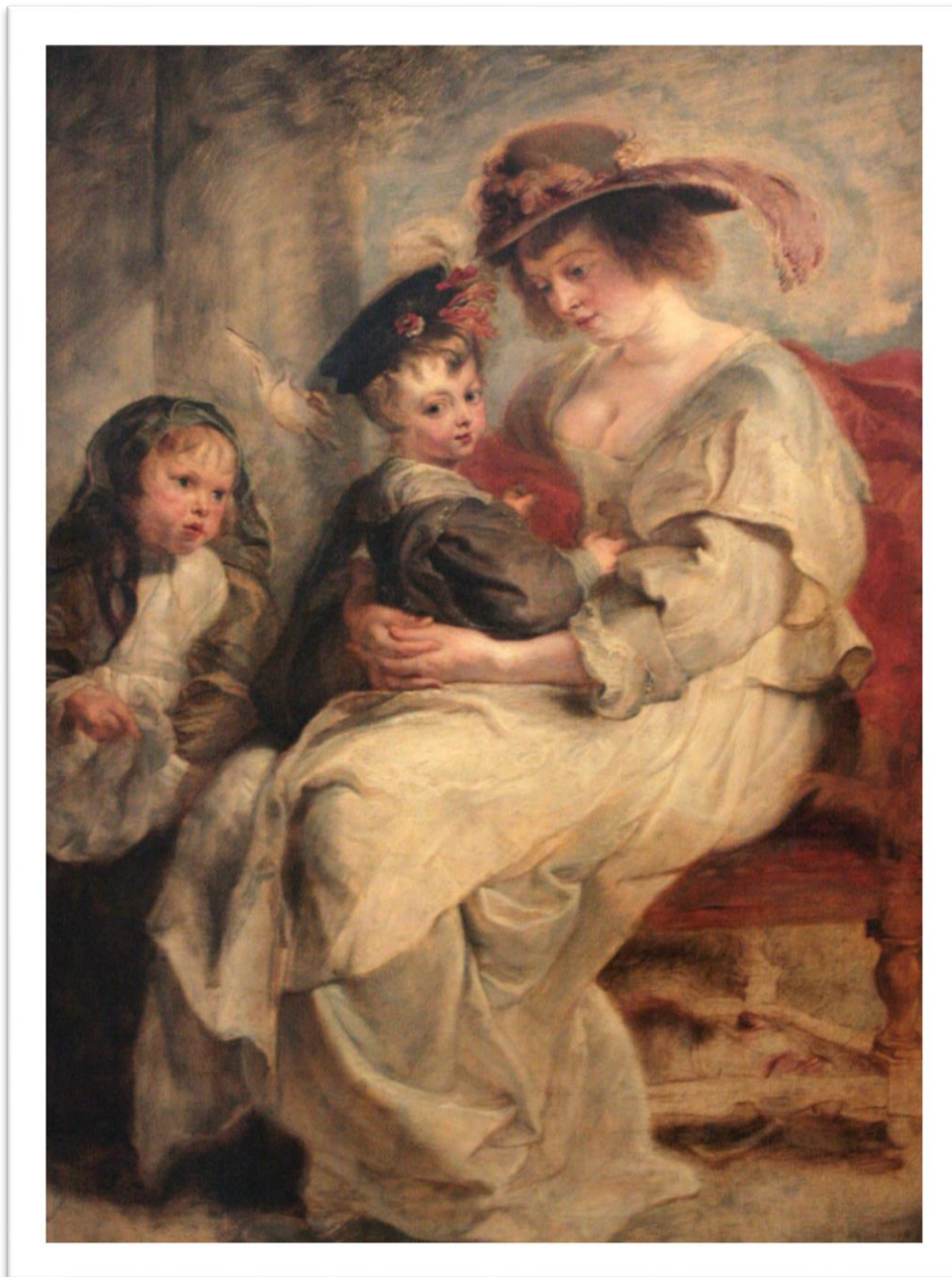
É nesse contexto que a infância é transformada em objeto de investigação, deixando de estar imersa no bojo do desconhecido e misterioso, cabendo à ciência o papel de desvendá-la ou mesmo, desencantá-la.

Ariès (2018) aponta que a grande novidade, desse século, foi perceber a criança como um ser sagrado ou uma alegoria da alma, mas ainda não se concebia a criança como um ser histórico e social.

A partir do século XVIII surge uma preocupação com a higiene e a saúde. Aos poucos, a criança passa a ser o centro do núcleo familiar, e isso fez surgir um novo sentimento relacionado a infância. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX (ARIÈS, 2018, p. 119).

A criança começa a ocupar um espaço dentro do contexto familiar, isso é demonstrado pelas constantes pinturas com crianças. Essas obras de arte foram se tornando comuns, tendendo a família a se organizar em torno da criança que se tornava o centro da composição.

Figura 1 - Helene Fourment (1614-73) with two of her children, claire-jeanne and francois
 Pintor Peter Paul Rubens Louvre Museum



Fonte: Disponível em: [https://www.google.com/search?q=:+Helene+Fourment+\(1614-73\)+with+two+of+her+children,+claire-jeanne+and+francois+Pintor+Peter+Paul+Rubens+Louvre+Museum&rlz=1C1GCEA_enBR939BR939&sxsrf=ALeKk03DI3dwhZ7Z0Yvlhr3ayQWD5B5KmA:1623354058093&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=HeQEHDiLgK6g3M%252C%252Cxv3wHkHVGtZs4M%252C_&vet=1&usg=AI4_-kSd_jUyJZtaULUaF7TixYSo_GZmnA&sa=X&ved=2ahUKEwjJkuiP6Y3xAhUAqZUCHYnoCs4Q9QF6BAgMEAE#imgsrc=HeQEHDiLgK6g3M](https://www.google.com/search?q=:+Helene+Fourment+(1614-73)+with+two+of+her+children,+claire-jeanne+and+francois+Pintor+Peter+Paul+Rubens+Louvre+Museum&rlz=1C1GCEA_enBR939BR939&sxsrf=ALeKk03DI3dwhZ7Z0Yvlhr3ayQWD5B5KmA:1623354058093&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=HeQEHDiLgK6g3M%252C%252Cxv3wHkHVGtZs4M%252C_&vet=1&usg=AI4_-kSd_jUyJZtaULUaF7TixYSo_GZmnA&sa=X&ved=2ahUKEwjJkuiP6Y3xAhUAqZUCHYnoCs4Q9QF6BAgMEAE#imgsrc=HeQEHDiLgK6g3M). Acesso em: 25 out. 2018.

Ariès (2018) aponta esse fenômeno como o surgimento do “sentimento de infância”, que vem ao encontro de uma sociedade capitalista emergente, em que a preocupação com a

força de trabalho dos indivíduos é crescente e implica profundas transformações na forma de tratar a infância, na configuração da família, que se volta para a proteção e cuidado da criança, tornando-se nuclear, e na educação formal e informal dos futuros trabalhadores.

Essa preocupação, embora pioneira e legítima, não tinha por objetivo tratar das peculiaridades da infância. Ao contrário, com a proposta de tornar o homem o senhor do mundo pela razão, o Iluminismo compreendia a infância como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisaria ser apressada, compreendendo a criança como um "mini adulto".

Em contrapartida, a família começa a se preocupar em preparar seus filhos para a vida, trocando o convívio com os familiares por um regime disciplinar rigoroso das escolas administradas por religiosos.

[...] o ensino nos colégios, onde começam a se impor as virtudes de caráter social - a polidez, a fé, esperança, caridade. As ordens religiosas passam a se definir em termos de funções sociais, mais do que eclesiais. O que ocorre, ao par de uma laicização do pensamento, é uma politização dos comportamentos tradicionais (em princípio as mesmas ideias, as mesmas ações, as mesmas instituições), que articula forças, contratos e valores comuns [...] (SMOLKA, 2002, p. 37).

Durante séculos, a função de educar a criança esteve sob responsabilidade da família; acreditava-se que esse convívio era suficiente para garantir a continuidade das tradições e regras sociais. A transição do sistema feudal para o capitalismo e, mais especificamente, a Revolução Industrial, além de provocar forte reorganização da sociedade, causou grande impacto na forma da família de se estruturar em relação aos seus filhos.

A introdução das máquinas, em substituição às ferramentas, que exigiam a força humana, possibilitou que a mulher fosse introduzida no mercado de trabalho. Surgia a mulher operária e com ela, o dilema que perpetua até os dias atuais: onde e com quem deixar seus filhos. Muitas utilizavam os serviços das “mães mercenárias”, mulheres que optaram por não trabalhar em fábricas, e sim, cobrar para cuidar e abrigar essas crianças.

Segundo Dionet (2001), as primeiras instituições que surgiram na Europa e nos Estados Unidos baseavam-se no trinômio: mulher – trabalho - criança e tinham como intuito cuidar e proteger as crianças, enquanto suas mães trabalhavam. O assistencialismo e a custódia foi somente a mola propulsora para o aparecimento das escolas maternas e jardins de infância.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 26).

Para Ariès (2018), o século XVIII trouxe uma infância moderna com liberdade, autonomia e independência; já no século XIX, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, e, no século XX, com a influência de psicólogos e de educadores, elas passam a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento.

O século XIX foi marcado pelo surgimento de novas concepções de infância e do papel da Educação Infantil na formação da criança. Surgiram educadores que revolucionaram a maneira não só de pensar, mas de conceber e realizar o trabalho educacional com os pequeninos.

Kuhlmann Junior (1998) destaca que Comenius (1592-1670), filósofo tcheco, defendeu o ensino de “tudo para todos” e foi o teórico que primeiro reconheceu a inteligência e os sentimentos da criança, considerado o pai da didática moderna, destaca que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza.

Comenius vê a infância como um momento indispensável, que não representa um objeto a ser teorizado; ela existe porque é necessariamente um ponto de partida. A infância precisa ser educada em sua totalidade. Nesse sentido, percebemos que a infância comeniana é uma infância pedagogizada. Ele abstrai da infância todas as suas características sociais, raciais, de gênero, vendo todas as crianças com iguais possibilidades de educabilidade, ou seja, toda criança é educável por meio do mesmo método.

Dessa forma, para Comenius, a infância é um elemento constante e a criança possui toda a potencialidade para aprender em uma ordem e racionalidade, percorrendo, assim, o processo de seu amadurecimento, pois "as primeiras impressões se fixam de tal maneira que é quase um milagre que possam se modificar, e é conveniente dirigi-las desde a primeira idade no sentido das verdadeiras normas da sabedoria" (COMENIUS, 1997, p. 26).

Jean-Jacques Rousseau, em sua obra *Emílio* (1762), propunha uma educação voltada para a criança que se distanciava do artificialismo das convenções sociais e defendia a importância de educá-la segundo a natureza. Sua obra foi considerada inovadora, revolucionária, que valorizava o desenvolvimento das faculdades infantis e prestigiava a liberdade.

Defendia uma educação que se atentava às fases do desenvolvimento natural da criança, "ao que os homens importam saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem" (ROUSSEAU, 1995, p. 4). Esse princípio será defendido posteriormente por Edmund Husserl (2019), considerado precursor da fenomenologia.

Para compreensão do sentido de ser criança, se faz necessário uma inversão, ou seja, colocar a criança no centro da atividade educativa e foi precisamente isso o que fez Rousseau,

ele inverte radicalmente os termos. Não é mais a prática de ensino que deve conduzir a criança na direção de um modelo proposto para ela, mas toda a prática educativa deve girar em torno dela.

Assim a criança passou a ocupar, em seus estudos, a posição central, sendo teorizada ali, não do ponto de vista do adulto, mas de um ponto de vista que tenta colocar-se no lugar dela. Para isso, ele se põe a recusar todas as concepções sobre a infância que lhe foram transmitidas pela tradição de sua época. Rousseau defende a ideia que é preciso deixar o olhar desobstruído para que ele se coloque ao nível da criança e possa compreendê-la e aproximar-se, o mais possível, do ponto de vista dela.

Para Rousseau, a criança nasce sem consciência de si mesma. Ela nasce e começa a interagir com o mundo que a cerca por meio dos seus sentidos, ou seja, pelo tato, pela visão, pelo olfato e pela audição, isto é, “a alma acorrentada a seus órgãos imperfeitos e semiformatos, não tem sequer o sentimento de sua própria existência” (ROUSSEAU, 1995, p. 41).

Ele afirma que a criança só se atenta para aquilo que estimula seus sentidos no momento em que lhe acontece, enquanto suas memórias e imaginação estão inatas e que são três as origens da educação: aquela proveniente da natureza, dos homens ou das coisas.

Robert Owen, empresário escocês e socialista, embasado nos ideais de Rousseau, inaugurou em New Lanack, uma creche destinada aos filhos e filhas de seus funcionários, onde não era permitido castigos físicos, prêmios, atividades de memorização e a utilização de livros.

“[...] suas ideias tiveram impacto na realidade europeia e norte-americana, abrindo caminho para várias iniciativas de integrar cuidado e educação de crianças pequenas em instituições extra familiares” (OLIVEIRA, 2007, p. 66).

A primeira instituição infantil destinada às crianças de classes mais abastadas, surgiu em 1828, em Cremona, na Itália pelo padre Ferranten Aporti, em oposição às salas de custódia destinadas às crianças pobres. O padre defendia que a primeira infância deveria ser instruída e não apenas cuidada.

Influenciado pelas ideias de Rousseau, para Johann Heinrich Pestalozzi, a escola deveria ser semelhante ao lar. Não concebia a escola como um espaço ou instituição à parte. Defendia que não deveria existir abismo entre o lar e a escola. Assim, como Rousseau, acreditava que o conhecimento deveria ser organizado do mais simples ao mais completo. Foi o primeiro a estabelecer horários diversos e a separar as crianças por faixas etárias diferentes.

Na Alemanha, Friedrich Froebel deu continuidade aos ideais de Pestalozzi, e contribuiu incisivamente para a educação infantil, pretendia não apenas reformá-la, mas por meio dela, mudar a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância.

As crianças eram vistas como pequenas sementes, que se adubadas e expostas às condições favoráveis, proporcionariam seu desabrochar para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo, de forma livre em um clima de amor e harmonia.

“Os jardins de infância divergiam tanto das casas assistenciais existentes na época, por incluírem uma dimensão pedagógica, quanto da escola, que demonstrava ter constante preocupação com a moldagem das crianças, praticada de uma perspectiva exterior” (OLIVEIRA, 2007, p. 67).

Visando diminuir a mortalidade infantil, programas de estimulação precoce orientados por especialistas, entre eles, Ovídio Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952), ambos médicos, se destacaram pela sistematização de atividades e materiais especialmente confeccionados para essa finalidade.

Froebel iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial; Montessori, no final do século XIX e início deste século, desenvolvendo trabalhos de trabalho pré-escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas; MacMillan, contemporânea de Montessori enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças (KRAMER, 1988, p. 25).

Inicia-se a valorização de metodologias e espaços apropriados para a ação educacional e assim, comitantemente surgem duas concepções aparentemente contraditórias sobre a infância. A primeira a concebe como um momento da vida em que é preciso "moralizar" e "moldar" a criança para desenvolver sua personalidade e a segunda enfatiza a necessidade de preservar sua natureza infantil.

Kramer (1988) salienta que a concepção moderna de infância seria o resultado dessas duas concepções: uma pautada na "proteção", cuja finalidade seria manter sua inocência e a outra na "moralização" da criança, com o objetivo de desenvolver o seu caráter e a sua razão. Entretanto, ambas se baseiam em uma concepção abstrata que considera a existência de uma natureza infantil homogênea e comum a todas as crianças, ignorando suas culturas e particularidades.

Ao longo do contexto histórico até aqui explanado e a partir dos diferentes conceitos abordados, pode-se afirmar que as concepções de infância têm variado de acordo com a sociedade, a época, o contexto familiar e classe social nas quais as crianças estão inseridas, sendo, portanto, resultado de uma construção histórica e social.

Estudos contemporâneos buscam mostrar que as crianças participam coletivamente da sociedade e são sujeitos ativos, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como

um ser social, histórico, produtor de cultura. Esses estudos buscam, ainda, evidenciar a presença de uma diversidade de infâncias e não uma concepção uniformizadora.

[...] as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2004, p. 10).

Nesse sentido, percebe-se o quanto a concepção de criança e infância mudou ao longo da história. A criança pensa o mundo a partir de suas interações com a sociedade, e, como diz Freire (1983, p. 39) “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Podemos dizer, então, que o ser humano é um ser de relações.

Pensar a infância e a criança fora do contexto histórico e social significa considerá-la apenas como um organismo em desenvolvimento, ou simplesmente uma categoria etária, esquecendo-se de que a criança é um ser humano enraizado em um tempo e um espaço, que interage, é influenciado e influencia o meio em que vive.

De acordo com Kuhlmann Junior (1998) toda criança tem infância, mas não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica, social. A criança é ator social, é fundamental que ela participe da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas.

1.2 Creche: Trajetória no contexto brasileiro

A trajetória da educação infantil no Brasil, destinada a bebês e crianças pequeninas, não difere do contexto mundial. As transformações sociais ocorridas na Europa no XVIII fizeram com que se percebesse a necessidade de instituições para essa faixa etária, as quais tinham um caráter puramente assistencialista, cujo principal objetivo era guardar as crianças das classes desfavorecidas.

A ausência de políticas públicas direcionadas ao atendimento à primeira infância fez com que instituições religiosas e filantrópicas assumissem essa responsabilidade e implantasse a Roda dos Expostos, copiando o modelo existente em Portugal. Por quase por um século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil.

Figura 2 - Roda dos Expostos – Santa Casa de Misericórdia da Bahia



Fonte: Disponível em: https://www.google.com/search?q=-+Roda+dos+Expostos+-+Santa+Casa+de+Miseric%C3%B3rdia+da+Bahia&rlz=1C1GCEA_enBR939BR939&sxsrf=ALeKk02m9B0uh_hDzHh5EWnN-Xk3HmBwD3A:1623354219051&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwii08jc6Y3xAhWkrpUCHSAMAdMQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1366&bih=568#imgsrc=NdbbJqv2uBX8EM. Acesso em: 14 jul. 2018.

Desse modo, o principal objetivo dessas instituições era garantir atendimento assistencial para as crianças pobres, guardando, higienizando, alimentando e cuidando da sua integridade física.

As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando lado negativo do atendimento fora da família (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

Em 1822, com o objetivo de proporcionar melhorias ao atendimento à criança no Brasil, Rui Barbosa apresentou um projeto de reforma da instrução no país, onde propôs uma diferenciação entre salas de asilo, escola e jardins de infância.

Em 1875 foi criado, na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância, como os que já existiam na Europa, e após dois anos surge outro em São Paulo, mas ambos sob o cuidado de entidades privadas que cuidavam de crianças mais afortunadas.

Em 13 de novembro de 1889 a Companhia de Fiação de Tecidos do Corcovado, inaugurava a “primeira creche brasileira para filhos de operários que se tem registro”, (KUHLMANN JUNIOR, 1990, p. 18-19). É importante ressaltar que não se pensava no atendimento a criança pequenina, mas à necessidade da mão de obra feminina.

Por mais de quatro décadas as poucas creches existentes eram mantidas pelas indústrias, associações filantrópicas ou religiosas o que acentuava a “ideia de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade e acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez até hoje, tais ideias vão permear concepções acerca do que é creche” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 45).

Em 1943, Getúlio Vargas implantou a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), especificando a obrigatoriedade de creches no país, essa restrita às empresas privadas que empregasse mão de obra feminina em idade fértil. O atendimento era realizado apenas até a criança completar seis meses.

Com a isenção da responsabilidade de criar creches, o Estado começa a incentivar outras iniciativas, como “mães crecheiras”, que constituíam na distribuição de verbas para outras mães da comunidade cuidarem de duas a três crianças, durante o dia, além das suas.

Com a regularização do trabalho feminino, as creches passaram a ser de caráter obrigatório, e as empresas deveriam custear a educação de bebês e crianças pequeninas. Esse período foi marcado por grandes lutas das mulheres, que reivindicavam seus direitos.

No início da década de 1960 prevalecia a ideia de criar e manter creches e parques infantis como equipamentos sociais de assistência à criança carente, prevalecendo as ações de cuidado e higiene. Como o aumento de “mulheres ingressando no mercado de trabalho, ‘creches e parques infantis’, que atendiam em período integral, passaram a ser cada vez mais procurados, não apenas pelas operárias e empregadas domésticas, mas também por funcionárias públicas” (OLIVEIRA, 2007, p. 102).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (Lei n.º 4.024/61), incluiu os jardins de infância a educação obrigatória. Assim dispunha a lei:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos e será ministrada em escolas maternas e jardins de infância.

Art. 24 - As empresas que tenham a seus serviços mães de menores de até 7 anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primárias (BRASIL, 1961).

Com a tomada do governo pelos militares, todo o avanço e dinamismo sociopolítico e econômico explícito na aprovação da Lei n.º 4.024/61, retrocedeu, não apenas na visão do papel da creche e jardins de infância, mas sobre a educação de modo geral.

Despontaram vários movimentos sociais impulsionados pelo contexto social vivenciado pelo país, dentre eles destacou-se a luta pelas creches, que reivindicava uma maior participação do Estado na criação de redes públicas nesse segmento.

De acordo com Campos e Rosemberg (1989), foi na década de 1970, que começou a se manifestar uma maior preocupação com o caráter sistemático das ações destinadas a crianças menores de 7 anos.

A partir desse período, as ideias difundidas defendiam a educação pré-escolar como a solução para todos os males, ou seja, acreditava-se que essas instituições fossem a chave para resolver os problemas sociais e educacionais enfrentados no Ensino Fundamental, a exemplo da evasão e repetência. Concepção essa, ainda tão presente nos discursos de alguns governantes.

As diretrizes políticas adotadas fundamentavam-se na abordagem teórica da privação cultural que parte da concepção que "as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) consideradas como são "carentes", "deficientes", "inferiores" na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido" (KRAMER, 2003, p. 24).

Ignoravam a ideia de que essas crianças possuíssem uma cultura e, muito menos, que fossem capazes de produzi-la. Acredita-se que lhes faltavam atributos culturais, por isso, eram necessários suprir todas essas carências, sejam elas, de cunho da saúde ou socioculturais.

A educação assistencialista como uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados, é uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 45).

A década de 1970, com o surgimento do Projeto Casulo, idealizada pela extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA), marcou a atuação da Assistência Social no atendimento e expansão das creches em território nacional. Com sua extinção em 1995 as ações de atendimentos aos pequeninos, passou a ser realizado pela Secretaria de Estado de Assistência Social e denominado Programa de Creche Manutenção.

Durante muitos anos, as instituições de educação infantil, no nosso país, conviveram com duas propostas: as creches, com a função de atender as crianças das classes menos favorecidas e dentro de uma perspectiva assistencialista, e as pré-escolas, com uma função educativa destinada às classes mais abastadas.

Figura 3 - Linha do tempo: Legislação Brasileira referente à Educação Infantil

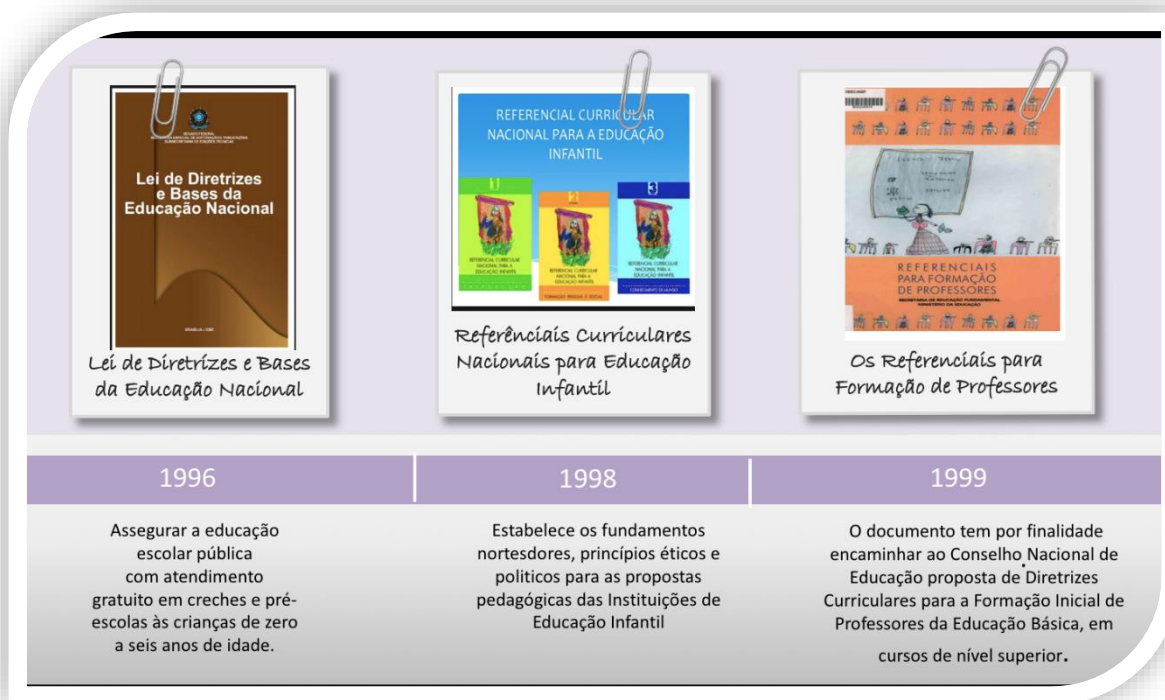


Fonte: Infográfico realizado pela pesquisadora.

Somente após a Constituição Federal de 1988 as creches foram reconhecidas como um direito das crianças e não mais apenas das mães trabalhadoras. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/96), passaram a pertencer às Secretarias Municipais de Educação, o que agregou ao seu escopo de atuação a função do educar, além da função do cuidar, tornando seu propósito central o desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos, motor e social, considerando-a como um ser completo e indivisível.

Em 1990, a Lei n.º 8.069/1990 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que diz no seu Art. 54: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Parágrafo IV: Atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 1990). Garantindo assim, o acesso à Educação Infantil.

Figura 4 - Linha do tempo: Legislação Brasileira referente à Educação Infantil

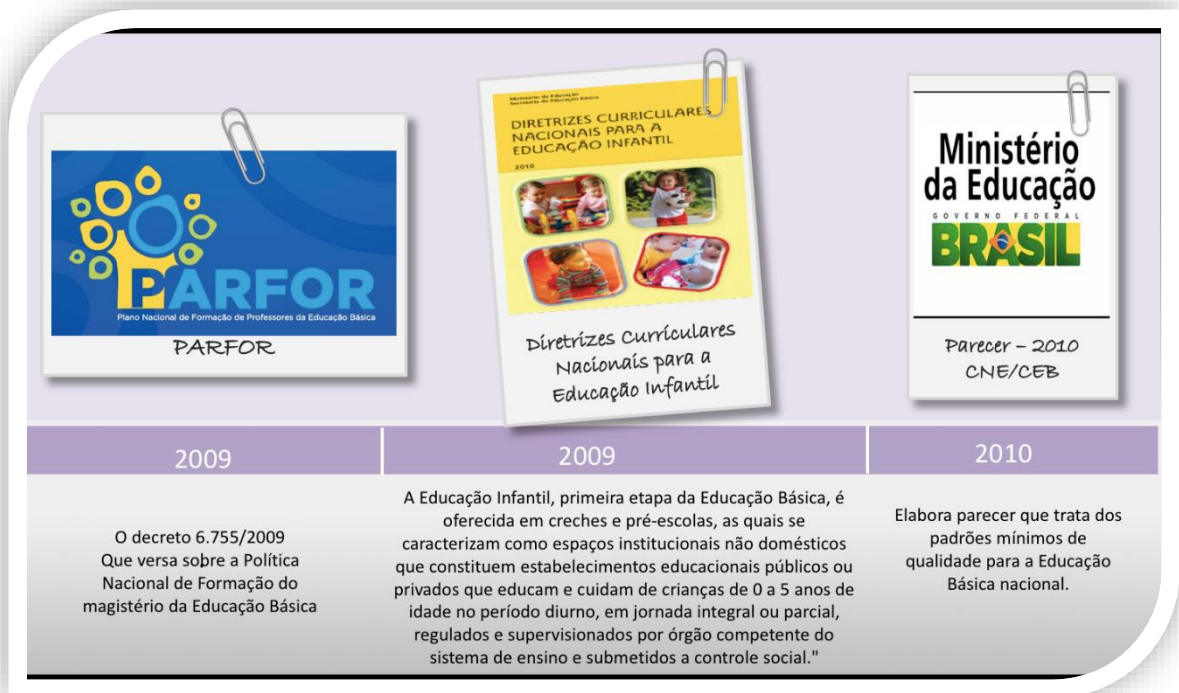


Fonte: Infográfico realizado pela pesquisadora.

A Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, que em seu Art.30 denominou que o atendimento para crianças de 0 a 3 anos fosse realizado em creches e de 4 a 5 anos em pré-escolas.

Visando fornecer reflexões educacionais e orientações didáticas aos professores de diferentes regiões brasileiras, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), em 1998. Um dos pontos abordados fortemente no documento, se refere a importância da integração entre o Educar e o Cuidar, mas que ainda não fortalece a concepção de um bebê e criança pequenina como um ser completo, capaz de produzir cultura e não apenas reproduzi-la.

Figura 5 - Linha do tempo: Legislação Brasileira referente à Educação Infantil



Fonte: Infográfico realizado pela pesquisadora.

Figura 6 - Linha do Tempo: Legislação Brasileira referente à Educação Infantil



Fonte: Infográfico realizado pela pesquisadora.

Outros documentos, como as Diretrizes Curriculares e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e a Base Nacional Curricular Comum, estão contribuindo em estruturar uma nova forma de conceber a educação dos pequeninos e do seu desenvolvimento.

O Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, em sua meta 1, salienta que: “Universalizar, até 2024, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Conforme o Plano Nacional de Educação de 2001-2010, o atendimento de 50% era para ser alcançado até 2005, como não o foi, a meta foi postergada para o final da vigência do plano atual. O que significa que cerca de 2,5 milhões de crianças nessa faixa etária não estão sendo atendidas.

Apesar do número de matrículas na creche ter crescido 23,8%% de 2014 a 2018, atualmente somente 35,6, % das crianças, entre 0 a 3 anos e 11 meses, estão matriculadas em creches, conforme os indicadores levantados pelo "Observatório do Plano de Educação".

Essa meta para a Educação Infantil destinada aos bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos) configura-se um marco em sua história mediante todo o processo que ao longo dos séculos vem vivenciando em todos os âmbitos, mas tal universalização só terá conseguindo seus objetivos, se, de fato, vir acompanhada de qualidade e equidade em todas as suas esferas de atendimento.

Guimarães (2011) salienta que a creche não deve ser definida apenas como uma solução para se evitar o abandono ou situações de risco, mas deve ser compreendida como um direito da criança. Romper com o estigma histórico de subalternização, que automaticamente direciona a necessidade do atendimento apenas às camadas mais pobres da sociedade e de forma assistencialista, não se faz mais condizente com o contexto atual.

[...] uma função pedagógica, estou me referindo, então, a um trabalho que leva em consideração a realidade a linguagem, os conhecimentos infantis e os ampliam, assegurando a aquisição de novos conhecimentos, ou seja, estou me referindo a um trabalho que toma como ponto de partida o que a criança sabe e faz, e que, além disso, transmite o que ela ainda não conhece e sabe fazer (KRAMER, 2003, p. 24).

Assim sendo, emerge a necessidade de um novo olhar sobre infância para atender as demandas da contemporaneidade. Se faz necessário que não só a formação inicial, mas também a continuada, de professores de bebês e crianças pequeninhas, forneçam os subsídios para conceber um currículo vivido, onde a concepção de criança, bem como o do seu brincar, são polimorfos, por isso, não é categorial, é tempo atemporal e de não espacialidade.

Kohan (2004, p. 178), diz que a "infância não é apenas uma condição cronológica". Para entender a temporalidade na infância é necessário ampliar o nosso olhar sobre o significado das diferentes concepções de tempo que a constituem.

Em grego clássico há mais de uma palavra para referir-se ao tempo. "A mais conhecida entre nós é Chrónos, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é mas será (o futuro)". Mesmo que Chrónos tenha sido a palavra mais bem-sucedida e comum entre nós, não é a única para designar o tempo. Outra é Kairós, que significa 'medida', 'proporção', e, em relação com o tempo, 'momento crítico', 'temporada', oportunidade. Uma terceira palavra é Aión que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numeráveis nem sucessiva, mas intensiva (KOHAN, 2004, p. 69).

Formar profissionais que entendam a criança como alguém que vive em vários espaços e tempos ao conviver, ao brincar, ao imaginar, ao desenhar e ao sonhar, pois é assim que ela reproduz e produz cultura, se faz tão urgente quanto atender às demandas de novas vagas para essa faixa etária.

1.3 Professora de bebês e crianças pequeninas: um ofício tecido pela sutileza do olhar e da escuta

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro.

Marina Feldmann

Delinear os percursos, considerando os tempos e dilemas de ser professora de bebês e crianças pequeninas, exercendo uma profissão que carrega várias singularidades e grande influência do saber-fazer vivido e elaborado no contato com a complexidade do real em suas múltiplas possibilidades, é dialogar com as diferentes percepções de suas identidades profissionais e a forma como atribuem sua profissionalização.

Durante o percurso da Educação Infantil, seus primeiros teóricos buscaram traçar um perfil dos profissionais que deveriam trabalhar com bebês e crianças pequeninas.

Froebel destacava que a mulher deveria ser a responsável pela educação das crianças e chamava de “jardineiras” as profissionais que atuavam em seu jardim de infância. Salientava que a aprendizagem deveria partir do que a criança já sabia ou do seu interesse e curiosidade. O respeito ao desenvolvimento natural da criança, assim como a liberdade e o amor são fatores relevantes na sua concepção pedagógica.

O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural do desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro (ARCE, 2001, p. 108).

Maria Montessori chamava suas professoras de “Mestres”. Ela defendia que cabia à mestre, por meio de intervenção, orientar, guiar e facilitar o processo de aprendizagem das crianças, além de preparar e apresentar o material envolvendo as crianças. Ressalta que, para atuar com o seu método, não se faz necessário um conhecimento amplo teórico, mas bastava dar ênfase ao processo cognitivo.

As mestras desempenhavam um papel de coadjuvantes, aquelas que possibilitam a autoeducação. “Ela [professora] ensina pouco, mas observa muito, além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como o seu desenvolvimento fisiológico” (MONTESSORI, 1965, p. 144).

O perfil traçado dos professores de bebês e crianças pequeninas, pelos teóricos mencionados, está de acordo com o contexto histórico e social vigente em suas épocas e nos princípios que defendiam. É importante ressaltar que tanto Montessori quanto Froebel, não se referiam ao perfil do professor voltado à primeira infância, porque esse era praticamente inexistente na época.

Arce (2001) destaca que a constituição da imagem histórica das professoras de bebês e crianças pequeninas está implicada com questões maternas, uma vez que o cuidado é evidenciado como um dos pontos importantes para esta faixa etária.

[...] a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo se associa necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância (ARCE, 2001, p. 170).

Cerisara (2002) também salienta, em seus estudos, que os princípios da maternagem marcaram fortemente a concepção da profissional de Educação Infantil.

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

Antigamente, a função dessas professoras, como já explicitado, caracterizava-se pelas funções maternas. As pessoas que atendiam as crianças deveriam se meigas, pacientes e do

sexo feminino. Estes pré-requisitos correspondiam à forma como era concebida a educação dos bebês e crianças pequenas.

Formosinho (2002) pontua que a função das professoras de Educação Infantil é igualmente a das professoras de outros níveis, divergindo em alguns aspectos, visto que existem especificidades *próprias para tal ofício. A diferenciação decorre do fato das crianças serem pequenas, dos aspectos da globalidade, vulnerabilidade e dependência da família.*

Esta globalidade da educação da criança - que reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve - e a perspectiva da criança como um projeto, levam a que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas (FORMOSINHO, 2002, p. 137).

No Brasil, as discussões acerca da formação de professores não são recentes, mas a caracterização do perfil profissional do professor de creche ainda está em construção. Devido à sua trajetória histórica e a vinculação com a assistência, apesar de superadas em termos legais, mas que ainda enfrenta desafios na sua prática diária, ser professor de bebês e crianças pequenas possui suas singularidades, pois a prática docente é concebida pela sutileza do olhar, da escuta e pelo cunho humanizador das ações cotidianas.

Partindo de pressupostos profissionais e pessoais, ao definir o conceito da identidade dos professores, Nóvoa (1992) defende a necessidade de se respeitar o tempo necessário para que eles se apropriem das mudanças.

A identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

A preocupação com a formação do docente que irá atuar na Educação Infantil assume um caráter legal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996 (LDB) que define uma formação mínima, entendendo também a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, porém, não obrigatória.

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 cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 187).

Ao definir que o profissional que atua na Educação Infantil é professor, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394/96 atribui à função do cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas o caráter docente. Por entender a necessidade de bases teóricas que forneçam a fundamentação a prática pedagógica em ambientes coletivos, a lei de Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução n.º 05/09) amplia e reconhece a necessidade de uma formação docente para atuar nesse segmento.

[...] diferentemente de outros saberes que se constroem pela definição de domínio com fronteiras bem definidas, os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 98).

Considerando esses diferentes saberes, é necessário compreender que o ato educativo com os bebês e crianças pequenas acontece por meio das relações. É importante para o docente "pensar a criança a partir dela mesma e não a partir das teorias feitas sobre ela" (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 47). Concebe-las de dentro para fora. Interpretar suas múltiplas formas de expressar seus desejos e emoções. O estabelecimento de um vínculo somente será possível se o professor estiver aberto para estar e aprender com elas.

Reconhecer a importância de um curso de nível superior para a formação do profissional que atua em creches e pré-escolas foi um marco importante para a profissionalização desses docentes, mas também é necessário assegurar que essa formação inicial contemple conhecimentos teóricos práticos relacionados às crianças, suas características, bem como ações pedagógicas de escuta e interpretação das suas múltiplas linguagens.

Kishimoto (2005, p. 69) ao analisar alguns currículos de cursos de Pedagogia pontuou a ausência dos conhecimentos que subsidiem o trabalho desenvolvido nas creches, evidenciando a falta de especificidade sobre a Educação Infantil e a antecipação da escolarização, "os cursos são muito teóricos e tem ausência de uma prática reflexiva: adotam um perfil que ignora o profissional pesquisador da prática pedagógica". Ignorando, assim, o enfrentamento de questões importantíssimas para romper com a dicotomia entre o cuidar e o educar, historicamente construída.

Um dos grandes desafios para a Educação Infantil, impostos pela contemporaneidade, é formar o profissional que irá atuar com bebês e crianças pequenas. A organização dos saberes nos contextos de formação inicial, nesse caso o curso de pedagogia, deve considerar a compreensão da criança como um ser ativo, portador de uma identidade e cultura, que se distinguem de áreas disciplinares que segmentam o conhecimento.

Formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e a provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos: (e) o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios da formação de professores (FELDMANN, 2009, p. 74).

Feldmann (2009) demonstra, em seu texto, a importância da articulação entre os diferentes conhecimentos, sejam eles oriundos de verdades científicas ou aqueles adquiridos,

na prática cotidiana. Saberes construídos a partir da observação, escuta ou teorias científicas adquiridas nas suas formações (inicial e continuada) que, entrelaçados, retratam o perfil do professor. Características, essas, essenciais para atuar com bebês e crianças pequenas.

Para Gimeno Sacristán (1995, p. 65), a profissionalidade pode ser definida como: "[...] ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". O autor diz que tal definição não é fácil, visto se encontrar em constante elaboração, quer por questões históricas, sociais ou políticas.

A Educação Infantil, apesar de todo avanço conquistado, ainda busca sua identidade, assim como, seus professores. A transição da assistência social para a educação implicou fatores burocráticos, físicos e pedagógicos, além da necessidade de uma articulação política entre educação e assistência para facilitar esse processo de transição, mas a função assistencialista ainda prevalece ao caráter formativo em muitas instituições.

Isto posto, faz-se necessário compreender a “práxis” do profissional docente para interpelar sua prática de forma reflexiva e sua maneira de atuar no cotidiano da escola com os bebês e crianças pequenas.

1.4 Conceito de Prática e Prática Pedagógica

Segundo o dicionário Houaiss (2011, p. 407) a palavra prática significa "ato ou efeito de praticar, ação, execução, realização, exercício, capacidade advinda da experiência, [...] maneira usual de fazer ou de agir, hábito [...]".

Em grego, práxis "significa ação de levar algo a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente, ou à sua atividade" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 41).

Na antiguidade grega o trabalho manual era considerado indigno, por isso, era realizado pelos escravos. Para Platão "os homens livres só podem viver – como filósofos ou políticos – no ócio, entregues à contemplação ou à ação política, isto é, em contato com as ideias" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

Platão e Aristóteles pontuaram a importância da teoria na vida das pessoas, consideravam como legítima a práxis política, contudo, a práxis estava subordinada à teoria. "A teoria depende da prática, não depende da práxis. [...] é a teoria que há de impor-se à prática e, só nesse sentido, tem conteúdo prático" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 41).

Segundo Feldmann (2009), com o advento do Renascimento, o conceito de práxis sofreu mudanças significativas. O trabalho era considerado indigno, por isso, realizado pelos escravos, passou a ser uma atividade de construção e criação, na qual o sujeito era capaz de intervir na natureza e no mundo que o rodeava.

Com a revolução industrial do século XVIII, entram em voga o trabalho humano e a técnica. Adam Smith e outros economistas da época valorizavam a práxis material, elevando-a como produtiva geral.

Na filosofia marxista, a palavra práxis é usada para designar uma relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com o seu trabalho, transforma, também, a si mesmo.

Para Marx existe uma relação entre teoria e práxis, a prática é vista como aquela que guia a ação, molda a atividade do sujeito e se torna teórica na medida em que essa relação é consciente. A prática tem uma dimensão prático-utilitária, quando a utiliza para satisfazer as necessidades imediatas da vida.

Paulo Freire destaca a práxis como um conceito básico indissociável do pensamento da análise, da compreensão da educação e sua globalidade. Está ligado à dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência. O trabalho docente está inserido no processo educativo, pelo qual as pessoas são preparadas para participar da vida em sociedade. Ambas, a prática educativa e a sociedade estão articuladas entre si e buscam promover o conhecimento e as experiências culturais com o objetivo de transformar o meio social.

Segundo Gimeno Sacristán (1995), o sentido que a ação tem para o sujeito o constitui como pessoa e o diferencia dos demais. A compreensão da ação para a educação é dotada de sentido de significado e de valor. Ela apresenta um propósito, tanto as ações individuais como as coletivas se revestem de uma finalidade "o para que" se realizam.

O autor ainda ressalta que a reflexão é uma experiência que contribui para o sujeito da ação tenha a possibilidade de voltar-se para sua prática, analisando-a tanto em nível individual como coletivo.

Misukami (2002) salienta, que com a chegada do século XXI, a concepção de conhecimento deve deixar de ser tecnológica, na qual os professores e a escola mantinham uma postura funcionalista e burocratizante, para se transformar em uma educação relacional e cultural.

No contexto atual da educação, a resignificação do saber tomou-se proeminente essencial. Essas transformações acarretarem, em uma nova concepção de professor. As práticas reflexivas, aliadas às atitudes, passaram a ser apontadas como relevantes na profissão docente.

A concepção de formação de professores passa a ser vista como um processo contínuo, deixando de ser considerada estanque, sequencial, momentânea, básica, de reciclagem ou capacitação.

1.5 Legislação Brasileira - Educação Básica e a Formação de Professor

A construção de uma política pública de atendimento à Educação Infantil, com foco na primeira infância e com caráter educacional, é muito recente no Brasil.

A década de 1990 pode ser caracterizada como o período em que os esforços da área da Educação Infantil se voltaram para as questões relacionadas à implementação do direito à educação em creches e pré-escolas. A educação dos bebês e crianças pequenas, pela primeira vez, é concebida a partir de características distintas dos projetos assistencialistas. A questão central para qual convergiam os argumentos da necessidade de uma educação que se caracterizasse como um processo contínuo, onde o cuidar e o educar constituíssem em elementos indissociáveis, na prática docente.

Em decorrência da nova realidade do período pós-Constituição de 1988, que levou à aprovação, em 1996, da Nova LDB e outras Políticas Públicas, se fez necessária a ampliação das políticas de formação, tanto inicial como continuada, para professoras atuantes nessa etapa da Educação Básica. Conforme apontado nas Diretrizes Curriculares para Professores (2002), a Educação Infantil exige um profissional que entenda sobre:

o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Esse tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas é fundamental, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública (BRASIL, 2002, p. 89).

Devido às dúvidas suscitadas pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), foi instituído, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o Parecer n.º 04/2000 com o intuito de esclarecer algumas questões, que tem aspecto normativo referente tanto a garantia de atendimento à Educação Infantil, como a formação dos seus profissionais. Os aspectos normativos de que tratam o Parecer, são:

1. Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino;
2. Proposta Pedagógica e Regimento Escolar;
3. Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil;
4. Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000, p. 78).

Considerando a especificidade do saber docente, a formação, tanto inicial quanto continuada, passa a ser regulamentada em lei, haja vista a importância do conhecimento que a professora deve ter sobre a clientela com a qual irá atuar.

“[...] formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério [...]” (BRASIL, 2002, p. 18).

Marcelo García (1995, p. 78) destaca a importância de se conceber a formação de professores como um processo contínuo. "Desta forma, não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional".

Deste modo, mais do que os termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores [...] A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 80).

Diante disso, convém pontuar que os sistemas educacionais devem permitir, por meio da política de formação, que as professoras tenham acesso a cursos de habilitação, espaços e tempos na rotina escolar, para realização de práticas sistemáticas de estudos, trocas de experiências, discussões e planejamentos coletivos das atividades. Essa formação deve garantir, não só o trabalho direto com a criança, mas sua participação na equipe escolar, com responsabilidade de formular, implementar e avaliar o projeto educativo da instituição.

A habilitação exigida, para trabalhar com as crianças de 0 a 05 anos, é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio. A formação continuada das profissionais deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática. O documento também aponta para a necessidade dos profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas, uma formação sólida.

Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 11).

Nesse contexto, a formação superior das professoras da 1ª etapa da Educação Básica, segundo a LDB, em seu artigo 63, inciso I, prevê que será de responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação manter:

Cursos formadores de profissionais para a educação básica, [...], destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
 Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
 Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 54).

No documento intitulado "Práticas cotidianas na Educação Infantil, elaborado pelo MEC/SEB/UFRGS sob a Coordenação de Barbosa, apontam-se as especificidades dessa profissional que atuará com as crianças pequenas. Para educar/cuidar de crianças pequenas, é preciso entender, que:

Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas (BARBOSA, 2009b, p. 48).

O documento aponta, ainda, que, além das especificidades da professora da Educação Infantil, os demais adultos envolvidos na educação da criança pequena precisam ter perfis diferenciados, “por exemplo, é muito diferente ser uma cozinheira num restaurante e ser cozinheira numa instituição de Educação Infantil” (BARBOSA, 2009b, p. 51).

Com o intuito de implementar uma política nacional de formação continuada, o governo lança, em 2005, uma cartilha intitulada: Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica, assumindo a função de órgão definidor e coordenador das políticas, articulando-as com os sistemas de ensino.

Além do Ministério da Educação (MEC), compõem a Rede, os Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento. Com a finalidade específica da Rede de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes, por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias.

A LDB, ao estabelecer a Educação Infantil como 1.^a etapa da Educação Básica, também tonifica e avigora a inclusão dos conteúdos da Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), deixa em aberto a possibilidade de os Cursos de Pedagogia optarem pela Habilitação Séries Iniciais ou Educação Infantil, conforme apontado no subsídio do documento abaixo:

- a Formação de Professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será desenvolvida em curso de Pedagogia ou em Curso Normal Superior;
- as instituições de educação superior vinculadas ao Sistema Federal de Ensino poderão decidir por qualquer das alternativas indicadas acima, independentemente do ato autorizatório, adotando no seu Projeto Pedagógico as Diretrizes Curriculares correspondentes e comunicando formalmente a decisão à SESu/MEC no prazo máximo de 1 (um) ano a contar da data da publicação da correspondente Resolução [...] (BRASIL, 2006b, p. 2).

Em 15 de maio de 2006, o CNE, por meio da Resolução nº 01, retira a especificidade acima mencionada nos cursos de pedagogia, que voltam a ser gerais/genéricos, ampliando novamente o campo de atuação do pedagogo, conforme trecho abaixo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006a, p. 1).

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 2º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006a, p. 2).

Nesse sentido, cabe a cada instituição de formação adequar seu currículo às especificidades da formação de pedagogo que a realidade em que a Instituição está inserida exige, de forma a abarcar sua área de atuação, seja: a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou ambas, ressaltando, que com ênfase na docência; ainda que o campo de atuação segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia (2006)

seja a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentam outros campos de atuação, tanto da Educação Formal/escolar, como outros, conforme aponta o Parágrafo 4º do Artigo 5º: “IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006a, p. 79).

Segundo as DCN da Pedagogia (2006), o pedagogo deverá participar, ainda, do processo de gestão, elaboração dos projetos escolares e pesquisas, além de ampliar conhecimentos sobre as teorias da educação; conhecimentos pedagógicos e científicos; estudos sobre os aspectos legais da educação; diversidade cultural; educação indígena e remanescentes de quilombolas, pois conforme traz o Documento, em seu Artigo 6º, sobre a formação do professor o curso de pedagogia o preparará para tal:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdo, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

- II) um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
 - a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
 - b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
 - c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;
- III) um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:
 - a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
 - b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
 - c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006a, p. 3-4).

O estudante de pedagogia deverá, na Disciplina de Estágio Supervisionado, segundo as DCN para o Curso de Pedagogia (2006), ter contatos e experiências de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências, portanto, ser preparado para atuar com competência:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006a, p. 5).

Em 2007, por meio do Decreto n.º 6.094, cria-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual três, das vinte e oito metas, tratam da formação de professores. O apoio da União, segundo o documento, será efetivado por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). É por meio do PAR que o MEC presta assistência técnica e financeira aos estados e municípios.

Em 2009, o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como fomentadora dos programas de formação inicial e continuada.

É por meio do Decreto acima referenciado que o MEC, em parceria com 15 universidades federais de 15 estados, disponibilizou, em 2009, 3.210 vagas em cursos de especialização em Educação Infantil, presencial e gratuito. Vagas essas destinadas a profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica pública e privada (filantrópica,

confessional ou comunitária), assim como as equipes da Educação Infantil dos sistemas e ensino.

No entanto, como a justificativa da ausência de professores qualificados, ainda há muitos profissionais sem a formação adequada sendo contratados para atuar nesta etapa da Educação Básica, principalmente para as menores de três anos, reforçando o processo histórico carregado pelo caráter assistencial presente nos atendimentos aos bebês e crianças pequenas.



*O mundo não foi feito em alfabeto
Senão que primeiro em água e luz
Depois árvore.*

Manuel de Barros

2 AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS COMO DIMENSÕES DO CURRÍCULO

*A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de
pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
é preciso transvê o mundo.*

Manuel de Barros

Buscando uma compreensão das múltiplas linguagens dos bebês e crianças pequenas e de suas infâncias, vividas em condições da contemporaneidade, este capítulo irá abordar as manifestações culturais da primeira infância.

Por meio da leitura dos universos infantis e da relevância de seus profissionais agregarem às suas práticas o desafio de observar, escutar e compreender as múltiplas linguagens que proveem de diferentes contextos e culturas, além de analisar as diferentes concepções de currículo na educação infantil, bem como suas especificidades e implicações, na prática pedagógica de seus docentes.

Avançaram-se alguns passos quando se garantiu o direito dos bebês e crianças pequenas de frequentarem o ambiente coletivo da creche, lutando pela ampliação das vagas e entendendo que é seu direito estar nela, mas quando se replica modelos curriculares estanques, provenientes de visões assistencialistas, higienistas e escolarizantes recua-se para dentro de um labirinto e distancia-se do fio condutor, que conduziria a um currículo construído com o bebê a criança pequena e não para eles, onde a escuta e a leitura de seus gestos e olhares prevaleceria ao que se pressupõe importante eles saberem.

As mudanças apontadas se tornam um grande desafio para saberes contemporâneos dos docentes porque implicam mudanças estruturais e amplamente difundidas "em todos os âmbitos e espaços, e trazem questionamentos a respeito do papel dos adultos nas relações com elas - nos processos educacionais, no desenho de currículos, programas, projetos e outras atividades" (FRIEDMANN, 2020, p. 21).

É essencial ter um profundo respeito pelos bebês e crianças pequenas. Ler seus gestos, seus tempos, suas emoções e, principalmente, acreditar no seu potencial de interpretar e intervir no mundo a sua volta.

Para conceber melhor a infância da contemporaneidade, seus valores e sua multiculturalidade, dentro diferentes contextos, os estudos foram embasados nos seguintes

autores: Busnel (1997), Falk (2011), Larrosa (2016), Merleau-Ponty (2018), Cyrulnik e Morin (2013), Gimeno Sacristán (2013) e Sarmiento (2004) entre outros que darão o perfil da infância a ser (re)significada na contemporaneidade.

2.1 Infâncias da Contemporaneidade: Suas memórias e raízes multiculturais

Estudos sociológicos realizados no campo da infância, a partir da década de 1990 vêm defendendo a noção da autonomia das culturas infantis, postulando que as crianças, por meio das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo.

Em seu livro "Diálogos sobre a Natureza Humana" (2013), o sociólogo Edgar Morin, em parceria com o biocientista, Boris Cyrulnik (CYRULNIK; MORAN, 2013), discorrem a respeito da "natureza" e "cultura" nas vidas das pessoas e elucidam a dicotomia existente entre esses conceitos. Segundo eles, quando abordados a partir do aspecto biológico, seria a herança genética que cada ser humano carrega, já a partir da perspectiva social, torna-se um conceito mais complexo e pode ser compreendido, dentre inúmeras análises, tanto como um patrimônio herdado por meio da transmissão oral de tradições, quando por registros escritos e feitos a partir de diferentes mídias (fotografias, vídeos e registros diversos).

Essas duas visões não podem ser vistas como opostas, precisam ser enxergadas como parte de um todo que se integram na complexidade da subjetividade em formação dos bebês e crianças pequenas. Afinal, a herança dos antepassados não é apenas biológica, mas também cultural.

As culturas da infância exprimem a cultura social em que se inserem, mas o fazem de modos distintos das culturas adultas, ao mesmo tempo, que veiculam formas especificamente infantis de inteligência ou inteligibilidade, representação ou simbolização do mundo. [...] Neste sentido há uma universalidade das culturas infantis [...]. Isso decorre do fato das crianças contribuem nas interações "ordens sociais instituintes, que reagem às relações de conflito e de cooperação, e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra (SARMENTO, 2004, p. 12).

Gimeno Sacristán (2013) vê a formação das culturas, tanto em nível pessoal quanto em nível coletivo, numa perspectiva temporal contínua, multidimensional e resultante do intercâmbio entre diferentes culturas. Neste âmbito, defende que o sujeito passa por um processo de individuação em que, tendo por base, diferentes referências culturais e diferentes fontes de experiência, constrói e reconstrói a sua própria bibliografia.

Com base na premissa que o bebê e a criança pequenina devem ser enxergadas como seres ativos, situados no espaço e no tempo, nem cópia, nem oposto do adulto, mas como sujeitos participantes, atores e autores na relação consigo, com os outros e com o mundo, a sociologia postula que a infância e as crianças devem ser estudadas na sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas, e não indiretamente ou passivamente por meio de outras categorias da sociedade, como a família ou a escola.

A educação se apresenta como um processo de alteridade: o aluno é o outro que olha a nós, educadores, interrogativamente, propondo uma relação de diferenças e não de submissão a imagens que lhe atribuímos como uma autodefesa. A infância não é uma categoria construída por nós, mas é uma noção em constante fazer-se, inclassificável, insubordinável (LARROSA, 2016, p. 198).

Esse "outro" a que Jorge Larrosa (2016) se refere é a infância a ser descoberta, são os saberes incutidos nas crianças, é a experiência vivenciada por elas. É um mundo a ser descoberto pelo olhar, pelos balbucios que, gradativamente, vão se transformando em palavras, pelos gestos e atitudes que se revelam no convívio diário da rotina vivenciada em cumplicidade pelo bebê, pela criança pequeninha e pelo professor. Essas atividades não são mais que caminhos para construir um vínculo com essas crianças. Por isso, quanto mais diversificadas e abrangentes forem esses momentos, mais possibilidades de se descobrir os saberes da infância.

Busnel (1997, p. 173) nos convoca em sua obra "A Linguagem dos bebês – Sabemos escutá-los?", a afinarmos nossas percepções e, ao nos enriquecer com que o bebê nos proporciona, aceitar sua sabedoria. Para isso, se faz necessário evitar uma interpretação subjetiva de cada gesto e mímica porque o bebê e a criança pequenina estão descobrindo a si e ao mundo ao seu redor. Acima de tudo, é preciso que haja espaço para considerá-los como seres que possuem "reações pessoais, e evitar aplicar-lhe nossas ideias de adultos, o bebê não é um adulto imaturo, é um bebê perfeito, em seu próprio nível de desenvolvimento".

Em suas pesquisas e livros publicados, Busnel nos pontua a importância de olhar para os bebês com os olhos do coração para entendê-los e principalmente perceber o que eles não nos demostram. Sendo fundamental para quem se ocupa deles, principalmente daqueles que ainda não têm a linguagem falada, estar vigilante, disponíveis para observar, compreender e dar um sentido a tudo o que nos dizem com os olhos, rostos e corpos.

Figura 7 - Comunicação entre Bebês



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O vídeo disponibilizado pelo Instituto Pikler, situado em Budapest na Hungria, não deixa dúvida que os dois bebês filmados estejam em uma negociação sobre um determinado brinquedo. Sem a necessidade de pronunciarem qualquer palavra, apenas uma troca intensa de olhares e gestos, e pronto, logo um diálogo é instaurado entre eles.

Observar bebês e as crianças pequeninas brincando e interagindo com seus pares tornou-se uma estratégia poderosa de investigação para entender o modo de como produzem, assimilam, interpretam e produzem cultura, mas isso

[...] requer um gesto ininterrupto, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

A criança traz consigo uma bagagem cultural que é a sua identidade. “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA BONDÍA,

2002, p. 52). Na infância os processos de produção e reprodução cultural ocorrem sempre que os bebês e as crianças pequenas acionam seus sistemas simbólicos e dão sentido às suas experiências por meio das brincadeiras e exploração do ambiente.

Figura 8 - Fazendo bolo de fubá



Fonte: Acervo da pesquisadora.

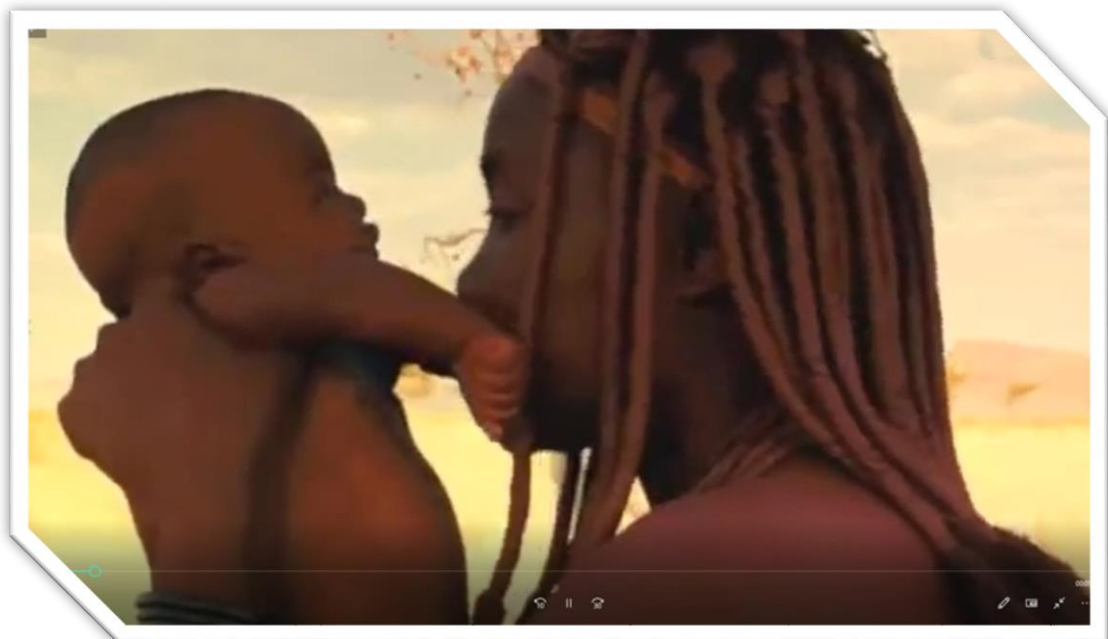
Uma noção central na construção teórica de Corsaro é a de reprodução interpretativa e cultura entre pares, que o autor propõe como substituição ao conceito de socialização, de modo a enfatizar a participação dos bebês e crianças pequenas nos seus mundos sociais e culturais. O autor explicita que o termo **reprodução**, cuja ênfase principal é a ideia que “as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança” (CORSARO, 2009, p. 31), a partir de uma dinâmica na qual simultaneamente as crianças afetam as sociedades em que vivem e por elas

são também constituídas. Já o termo interpretativo refere-se aos “aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade” (CORSARO, 2009, p. 33), indicando que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses enquanto crianças.

A antropologia tem mostrado a importância de ter um olhar mais apurado para as diferenças existentes nos diversos grupos infantis e entre as diferentes infâncias.

Os costumes familiares e regionais, o sotaque, os valores, festas, rituais, músicas, histórias, brincadeiras, referências históricas locais, crenças e outras situações em que a criança está posta, caracterizam a multiculturalidade. Para Merleau-Ponty (2018, p. 61), "este existencial se refere a noção de ser-em-situação e não ao mundo coisificado tampouco ao mundo material".

Figura 9 - Filme Babies



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/vB36k0hGxDM>. Acesso em: 25 fev. 2019.

O filme *Babies* (2010), idealizado por Alain Chabat e por Thomas Balmès, possui a intenção de investigar como quatro bebês – enquanto sujeitos - fazem e aprendem em diversas situações no seu dia a dia. Os personagens principais – Bayarjargal, Ponijao, Hattie e Mari – apesar de estarem passando pela mesma etapa de vida, demonstram muitos aspectos diferentes uns dos outros, caracterizados por suas culturas. Desta forma, como os outros grupos sociais, as crianças arranjam suas existências cotidianas com os meios que podem. Esses meios lhes são dados pelos dispositivos de socialização que lhes são impostos ou propostos (SARMENTO, 2004).

[...] construiu-se um objeto abstrato, a “criança”, destinado a passar por níveis diversos e sucessivos na aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos. Em certos textos, essas etapas adquirem uma coloração normativa, pouco se importando com a variedade dos contextos efetivos nos quais indivíduos concretos são chamados a se “desenvolver” (SARMENTO, 2004 p. 82).

Seja junto da natureza, dos animais, dos próprios pais ou objetos, este contexto pode ser visualizado no filme de maneira clara. O desenvolvimento da personalidade desses pequeninos também se acentua a cada situação desafiadora pela qual eles passam. Os quatro bebês brincam em suas diversidades culturais e são felizes, saudáveis. A infância, apesar de em processo de mudança não só cultural, como também social, continua a se transformar. Sarmento (2004, p. 14) reforça que a cultura de pares

permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

Os bebês e as crianças pequeninas inseridas em seus grupos sociais e com os seus pares recriam e deixam suas marcas no mundo, utilizando diferentes formas de linguagem como: olhares, mordidas, risadas e choro. Elas vão se percebendo enquanto capazes, visto que encontram incontáveis maneiras de ver e fazer as coisas, diferentemente do adulto, que ainda está muito preso às formas estereotipadas e fixas de viver e pensar.

Essa interação e descoberta do mundo, "essa coisa-abertura para as coisas, são as coisas do mundo, na medida em que são núcleos nelas, em que participam dela, em que se diluem nela, são a carne do mundo, o sensível" (MEARLEAU-PONTY, 2006, p. 26).

Além disso, cada bebê presente no filme demonstra começar a desenvolver sua identidade e personalidade, conforme o mundo exterior a que está sendo exposto e se relaciona. Sarmento (2004, p. 11) explica que “esta identidade das crianças é também a identidade

cultural, isto é, a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos”.

Os estudos, nessas perspectivas, fornecem uma valiosa contribuição para um redirecionamento do olhar sociológico e antropológico sobre a infância, quando os holofotes se voltam para os bebês e crianças pequeninas – enxergadas como grupo social e atores sociais que constroem formas específicas de compreensão e de ação sobre o mundo – e não mais apenas nas instituições e nos adultos como referências de socialização.

Para Merleau-Ponty (2018, p. 44), o social já existe e está posto diante das pessoas, mesmo antes da tomada de consciência delas. "Como a consciência se encontra fundamentalmente explicando a vivência, ela mesma é justificada e envolta por ela mesma, por delimitar a camada primitiva de nosso ser no mundo e com o outro".

Nas palavras do filósofo, é "pelo exercício da vida, da criação de si para si, que a criança se torna adulto. Não há meio de desenvolvimento a não ser pela presença dos pais e educadores em volta da criança e da cultura que eles veiculam até ela" (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 43).

Sarmiento (2004, p. 15) afirma:

[...] a inventariação dos princípios geradores e das regras da cultura da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. [...] Esse esforço científico deve, a meu ver, seguir os quatro eixos estruturadores da cultura da infância.

Os quatro eixos aos quais Sarmiento e Gouvea (2008) se referem são:

1. **Interatividade** – refere-se às atividades e rotinas, valores e preocupações que a criança produz por meio da interação com seus pares e com os adultos;
2. **Ludicidade** – diz respeito ao brincar, seja com os outros, seja com os objetos;
3. **Fantasia do real** - modo próprio de Sarmiento nomear o faz de conta – revela-se “a saga da criança desordenada”, sua maneira fantasista de pensar;
4. **Reiteração** – está a intenção de começar tudo de novo, a não linearidade temporal experienciada pela criança.

Sarmiento e Gouvea (2008, p. 17) propõem que esses âmbitos sejam conhecidos, pelo adulto, por meio de um “conjunto de orientações metodológicas congruentes”: o que, outrossim, se defende é uma “autonomia conceitual” que permita examinar as atividades da infância em si próprias e o tempo próprio das crianças como fenômenos de direito.

Merleau-Ponty (1990, p. 238) nos convida a pensar sobre a noção de representação do mundo:

[...] pode-se falar de uma verdadeira representação de mundo na criança? Isso subentende uma organização conceitual da experiência infantil que pode ser formulada em proposições expressas. Supor na criança alguma coisa desse gênero é talvez desconhecer o essencial da mentalidade infantil, a saber, a ignorância do problema como tal. Pois resultam daí novos desdobramentos: haveria, na experiência da criança pequena, uma “aderência às situações” que a impede de representar o mundo: ela não o representa, ela o vive.

Assim, a descoberta do mundo se dá o tempo todo, com a criança explorando as palavras de um diálogo, de uma conversa e os gestos que acompanham cada momento. Também é provocada pela vivência da corporalidade, da outridade, da linguisticidade, da temporalidade e da espacialidade, pois a criança está no mundo tanto quando este está nela. Logo, apresentá-lo ao bebê e a criança pequenina é um direito delas para que elas o vivam da sua maneira polimorfa e no tempo presente. Educar é saber esperar o tempo de cada criança em manifestar o que foi apreendido, no seu ritmo, rumo à descoberta de si, pelo outro e com o outro.

Ainda há muito a se percorrer para transformar o conhecimento decorrente das pesquisas em práticas curriculares concretas. É necessário criar diálogos interdisciplinares e intersetoriais, que permitam uma interlocução entre as diversas áreas de conhecimento e, sobretudo, a partir da diversidade e culturas infantis.

2.2 Saberes Docentes Contemporâneos: do Currículo Prescrito ao Vivido

Talvez mais difícil do que produzir e legitimar outra lógica para reorientar os tempos e os espaços curriculares da escola contemporânea seja a tarefa de desconstruir os conceitos historicamente postos.

Juares da Silva Thiesen

O século XXI chegou, mas o modo de olhar e pensar sobre bebês, crianças pequeninas e a educação infantil continua assumindo e compartilhando os olhares e conceitos historicamente formulados, apesar de as pesquisas nessa área terem avançado consideravelmente. A criança, nessas concepções, ainda é vista pelo que não é e pelo que lhe falta em relação ao adulto: (in)competente, (in)matura, (in)racional.

Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, incapacidades e imaturidade. Porém, nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos cada vez mais conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo no qual

afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (RICHTER; BARBOSA, 2010).

A infância da contemporaneidade é muito diferente daquela vivida por outras gerações e impõe aos seus docentes outros saberes, olhares e concepções.

Gimeno Sacristán (1995, p. 77) enfatiza que “As mudanças educativas, entendidas como transformações ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero; quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento”, com todas as dificuldades inerentes à mudança, estimulando a troca, a participação, a ruptura de posturas anteriores tanto em nível individual como no âmbito das decisões coletivas.

Educar para a contemporaneidade exige que o professor tenha um olhar transdisciplinar comprometido com o desenvolvimento integral da criança nas dimensões físicas e biológicas, cognitiva, social, afetiva, ética, psíquica e lúdica, além de considerar o bebê e a criança pequenina seres totais e sujeitos sociais, inseridos no processo histórico e produtor de cultura.

Os bebês falam com seus corpos por meio de um conjunto de posturas, gestos, mímicas e gritos para que o adulto, e principalmente os que se ocupam dele, decodifiquem sua mensagem. Esta “decodificação” varia conforme a sensibilidade de cada um, mas é marcada profundamente pela influência da cultura a que eles pertencem.

Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real (SARMENTO, 2004, p. 25).

Do ponto de vista político-pedagógico, Richter e Barbosa (2010, p. 201) selecionam três aspectos que são imprescindíveis na constituição de uma proposta para a educação dos bebês e das crianças pequeninas em espaços de vida coletiva:

O primeiro é a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos. Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O segundo é a defesa de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural. E que procure construir a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças oferecendo acesso a bens culturais selecionados com os critérios da interculturalidade e da democracia.

O terceiro é a valorização das relações interpessoais, a convivência das crianças entre elas, mas também entre os adultos e as crianças, pois, são estas relações sociais que

oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças.

É imprescindível que o bebê e a criança pequenina ocupem um lugar social e que a creche e a sociedade os legitimem enquanto sujeitos. Sejam eles de qualquer classe econômica, etnia e religião, seus direitos devem estar assegurados.

Quando um bebê nasce, há uma sociedade o aguardando e o seu processo de imersão nesta cultura implica uma série de etapas as quais enveloparão o seu desenvolvimento psíquico, entre elas estão: a linguagem, as trocas simbólicas, o entendimento da cultura e a sensação de pertencimento a um grupo.

As concepções contemporâneas sobre os bebês, crianças e infância encaminham a educação para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural compreendendo suas múltiplas linguagens e sua indivisibilidade.

2.3 Currículo e suas concepções

A ‘priori’ não existe uma concepção única para definir um currículo. A variedade de conceituação é ampla, complexa e, muitas vezes, divergente. Todo currículo tem uma filosofia própria, aplicabilidade, objetivos e seus interesses dependem dos membros que elaboram e o concretizam. Pode ser entendido como “[...] objeto que cria em si campos de ação diversos” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 101), trazendo, desde sua construção até a concretização nas práticas, uma série de elementos que irão compor os processos educacionais. “Os diversos significados do currículo se constroem de acordo com os diferentes “processos ou fases do desenvolvimento curricular”” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 103).

Ao tratarmos dos diversos campos de ação, precisaremos percebê-los em toda sua multiplicidade e complexidade, como um artefacto histórico, não fixo, que reflete a cultura da sociedade que o constituiu (GOODSON, 1995).

O currículo precisa expor as ideias do grupo que o organiza. Para tanto, é necessário “redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 38).

As propostas pedagógicas dirigidas aos bebês e as crianças pequeninas devem ter como objetivo garantir o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação entre suas múltiplas linguagens. É importante ressaltar que para o currículo ser vivenciado não deve

contemplar propostas de atividades dirigidas, mas proporcionar a imersão em experiências com pessoas e objetos em situações contextualizadas, possibilitando a aquisição de um progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras formas específicas de comunicação.

Os autores Moreira e Silva (1995) alertam que o currículo deixou de ser visto como algo apenas técnico, procedimental e metodológico para uma visão mais crítica, direcionada, por questões sociais, políticas e epistemológicas.

O currículo tem que ser pensado como um instrumento utilizado pela sociedade, tanto para desenvolver os processos de conhecimento acumulados ao longo da história, como também para socializar os valores desejáveis para os aprendentes.

“Nesta perspectiva, o currículo é considerado um artefacto social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 07).

Pensar em um currículo para Educação Infantil, mais especificamente para berçários, necessita ir além das questões sobre as etapas de desenvolvimento que devem ser alcançadas pelos bebês e crianças pequeninas, que envolvem essa fase da educação. É necessário que a criança seja vista da maneira como ela realmente é e não codificada, como algo pensado por pessoas fora da realidade na qual ela está inserida. O currículo deve enxergar que a criança nesta perspectiva, partindo de seus saberes e de sua cultura, faça a mediação dela com um mundo de maneira crítica, trazendo os elementos necessários para sua inserção na sociedade, tendo como pressuposto:

Partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade e da sua própria inserção na classe social a que pertence (KRAMER, 2009, p. 45).

No Brasil, atualmente, cresce a abrangência do papel da educação, particularmente em creches, que passam a receber crianças com idade cada vez mais precoce. Dessa forma, a especificidade do trabalho educativo e a reconhecida importância das interações entre adultos e crianças nessa relação passam a demandar a inclusão de componentes afetivos tradicionalmente desprezados por essas instituições e seus profissionais. Os aspectos apontados até aqui indicam que não é possível pensar na criança, sem considerar a especificidade e o papel das instituições de educação infantil como espaço de educação, de cuidado, de brincadeira, de socialização, de produção e de manifestação da cultura.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009b, p. 34).

Diante dessas constatações, não se pode considerar o currículo com o único, em que apenas uma cultura é propagada de maneira homogênea, mas um espaço em que as múltiplas culturas são expressas. O currículo não trata mais de uma lista de conteúdos de disciplinas apenas, mas, junto com elas, carrega também valores, crenças que orientam as práticas educacionais. Como reitera esta concepção, Abramowicz (2006, p. 1) afirma que: “Nessa concepção multifacetada o currículo hoje é visto como uma arena, um campo de lutas que refletem as contradições, um autêntico “território contestado” onde não existe uma só cultura unitária, homogênea, mas onde ocorre um multiculturalismo”.

Freire (2012) observa que as características expressas no currículo precisam ser reflexos do pensar conjuntamente e das ações que efetivamente acontecem na escola. Um currículo pensado desta maneira emerge das reais necessidades cotidianas, refletidas em conjunto, significando as ações dos professores e dando sentido às práticas.

[...] pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2012, p. 30).

É fundamental que o currículo seja concebido no sentido de coletividade e os envolvidos neste processo possam, de maneira democrática, expor os seus conhecimentos construídos ao longo das experiências vivenciadas por cada um deles.

Gimeno Sacristán (2013) caracteriza seis níveis do significado do currículo, que auxiliam no entendimento do processo de construção curricular. Os níveis ou fases de objetivação expostos pelo autor, de maneira resumida, constam, a seguir, na Figura 10.

Figura 10 - Currículo e suas definições

Currículo	Definição
Currículo Prescrito	São aspectos que apresentam quais conteúdos devem permear as práticas educacionais. Partindo de um caráter regulador, tornam-se orientações que precisam ser seguidas
Currículo apresentado aos professores	É o currículo prescrito, quando apresentado e traduzido ao corpo docente não possibilita que os mesmos contemplem as necessidades educativas do cotidiano escolar tendo em vista, as condições de trabalho e sua formação
Currículo moldado pelos professores	É a tradução que os professores fazendo currículo prescrito e do currículo apresentado a eles. Na prática, torna-se possível verificar este currículo nos planos de atividades e aulas elaboradas pelos professores.
Currículo em ação	É a prática educativa que o professor exerce com seus alunos, o real. A partir desse momento, o currículo concretiza-se em uma prática que não reflete, o que foi prescrito e apresentado. Sacristán (2000, P.201) AFIRMA "O valor de qualquer currículo, toda proposta de mudança para a prática educativa se comprova na realidade na qual se realize, ou seja, em situações reais."
Currículo realizado	Toda intervenção educacional prática ger uma série de influências para os sujeitos, os quais são, de fato, afetados de alguma maneira. Muitos desses efeitos gerados não são percebidos no cotidiano, conforme cita o referido autor, por serem "complexos e indefinidos", enquanto outros refletem nas aprendizagens dos alunos.
Currículo avaliado	Por meio da busca de resultados inerentes ao controle do saber que vivenciamos na escola, o currículo avaliado acaba, de certa forma, influenciado as práticas educacionais. Os fatores externos que avaliam o currículo são elementos, muitas vezes, incoerentes com o currículo prescrito ou com os objetivos dos educadores que mediam o processo de sua concretização.

Fonte: Gimeno Sacristán (2013).

Oliveira (2015) explicita a importância de ver o currículo como processo cooperativo e articulado, que considera tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais e na seleção de experiências e conteúdo, quanto no protagonismo de cada e toda criança neste processo. Salienta a necessidade de:

- Reconhecer que o processo curricular não se restringe ao ensino e ao professor, mas envolve mediadores infantis e culturais;
- Superar a prática organizar atividades fragmentadas e descontextualizadas para às crianças;
- Entender que à aprendizagem e o desenvolvimento infantil, se fazem nas ações efetivadas no cotidiano da Educação Infantil, ações essas, que buscam oferecer às crianças um ambiente acolhedor, desafiador, criativo onde elas estabeleçam amizades e apropriem-se de conhecimentos significativos de sua cultura, desenvolvendo-se como pessoa (OLIVEIRA, 2015, p. 81).

Barbosa (2009a, p. 191) a partir de estudos em várias instâncias comprometidas com a Educação Infantil no Brasil, identificou que a educação de 0 a 3 anos vem concretizando-se em três tendências curriculares:

- listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentada na fragmentação das áreas do conhecimento;
- ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas;
- ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças.

Uma grande maioria de propostas curriculares ainda revelam a predominância de “pedagogias adultocêntricas, higienistas e escolarizadoras” (BARBOSA, 2009b, p. 194), nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequeninas como “seres linguageiros, ativos e interativos [...] são então desconsideradas em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo” (BARBOSA, 2009b, p. 197).

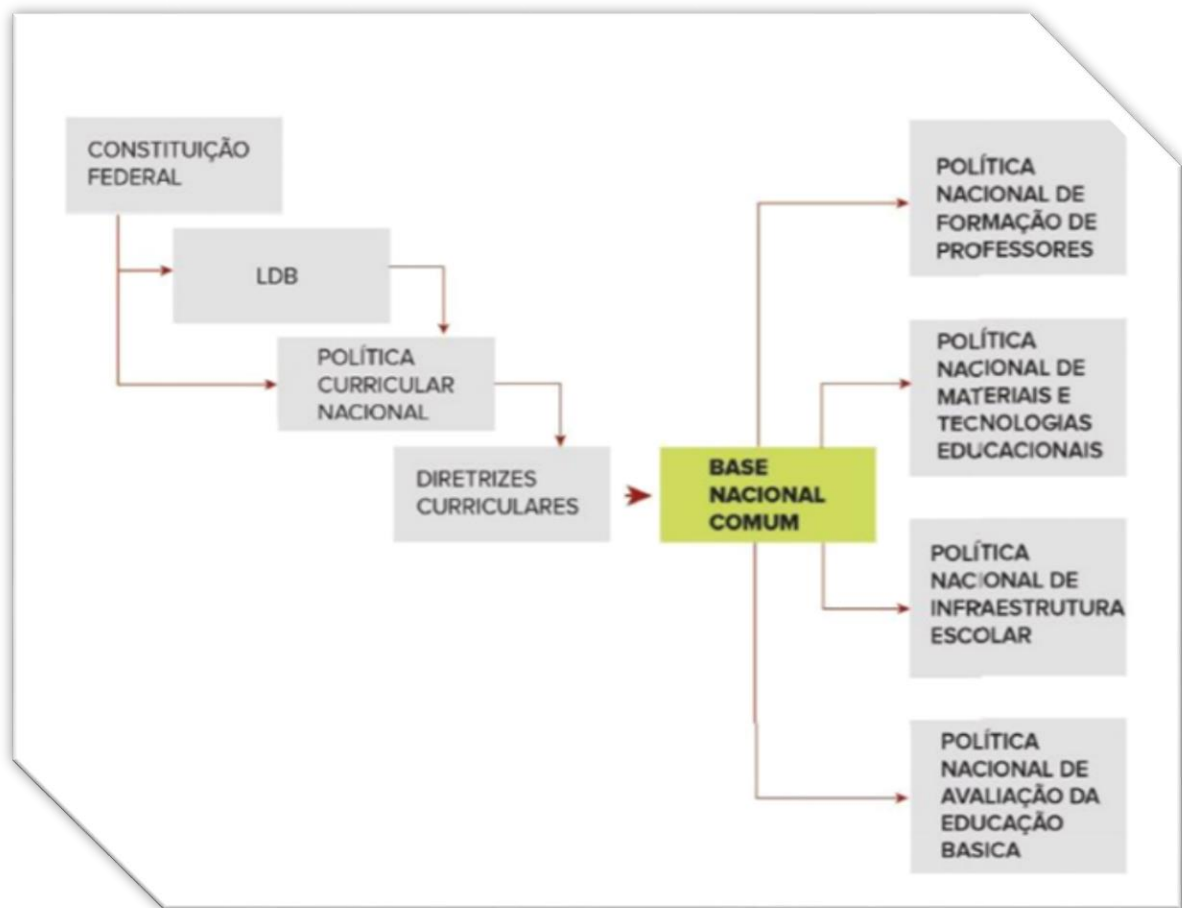
Oliveira (2015) salienta que, segundo as DCNEI, é preciso considerar dois grandes eixos: as interações e a brincadeira (ludicidade) e os princípios: ético, político, estéticos, a indissociabilidade entre o cuidar e educar e vislumbrar a criança como ser integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens. E também:

- a seleção de saberes e conhecimento socialmente significativos e contextualmente relevantes a serem compartilhados e reelaborados com as novas gerações como tarefa da escola numa sociedade complexa.
- as instituições de Educação Infantil são contextos de promoção da equidade de oportunidades de acesso à pluralidade de bens culturais.
- o currículo age no sentido de constituir subjetividade humana (OLIVEIRA, 2015, p. 46).

Falar de uma proposta curricular para a Educação Infantil, principalmente como foco em bebês e crianças pequeninas vem sendo alvo de muitos debates entre teóricos e professores na busca de um currículo que realmente dialogue com o contexto vivenciado nos espaços destinados ao atendimento dessa faixa etária.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram propostos novos rumos para a Educação Básica no Brasil, embasados pelos seus marcos legais, conforme demonstrados na figura a seguir:

Figura 11 - Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Brasil (2018, p. 69).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)² (BRASIL, 2018, p. 69).

É importante salientar que tanto a BNCC quanto o currículo possuem "papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da

Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação" (BRASIL, 2018, p. 69). Assim, a BNCC não é uma proposta de currículo único, cabendo a cada instância federativa adequar as proposições da BNCC "à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares" (BRASIL, 2018, p. 69).

Conforme os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), de acordo com o estabelecido pela BNCC, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. São eles:

Figura 12 - BNCC Direitos de Aprendizagem

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	
Conviver	com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar	cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar	ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar	movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar	como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer	construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Brasil (2018, p. 75).

A BNCC também estabelece cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. "Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida

cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2018, p. 78).

Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2018, p. 85).

Optar por essa organização significa atender ao Parecer n.º 20/2009, que revisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nesse documento, propõe-se que o currículo seja organizado em "eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz" (BRASIL, 2009a, p. 16).

O avanço da BNCC em relação às DCNEI é o fato de articular os campos de experiências aos direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos, como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se.

Esses verbos conduzem os professores e gestores a pensarem e estruturarem o trabalho educativo a partir de uma concepção de bebês e crianças pequeninas que agem, criam e produzem culturas, bem diferente da imagem de criança receptora e expectadora, tão frequentemente descrita nos currículos prescritos e encontrada em diversos contextos escolares.

Essa concepção permite relacionar tantos os saberes dos adultos quanto os das crianças porque não se trata de uma pedagogia não diretiva, que supõe que os saberes são todos inatos, ou seja, que já nascem com os bebês e as crianças pequeninas e muito menos diretiva, que as concebem como uma tábula rasa, vazia, cabendo ao adulto preenchê-la.

A pedagogia dos campos de experiência é relacional e o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças e entre as crianças e outras crianças. Implica estar aberto para a complexidade de conhecer e conhecer-se. Trata-se de mudar o paradigma, sair da lógica da antecipação dos conteúdos, ou seja, do que o bebê e a criança pequenina devem saber, para o reconhecimento que o ato educativo não deve apressar o encantamento pela descoberta.

O trabalho com os campos de experiências implica colocar no centro da ação educativa o fazer e o agir das crianças. Consiste em conceber o currículo para além do prescrito, requer permitir vivenciá-lo na prática educativa, quando a criança significa, reorganiza e representa a sua própria experiência.

Bondioli e Mantovani (1998) pontuam que a produção do conhecimento pelos bebês e crianças pequeninas está diretamente envolvida na manipulação e exploração dos objetos, em admirar e questionar-se sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar aquilo que emerge de suas experiências no mundo.

As autoras indicam três princípios básicos da didática para atender a esse modo de aprender vivenciando:

- **A ludicidade** como maneira peculiar de descobrirem e construírem sentidos. O ato de brincar não se restringe à aquisição de habilidades, à assimilação de códigos ou à aprendizagem de papéis sociais, além de não ser apenas um momento para a socialização da criança ou para sua integração ao grupo e à sociedade. A brincadeira permite o exercício criador, um espaço e tempo para formulações de hipóteses e descobertas.

- **A continuidade** porque, para os bebês e crianças pequeninas, a realidade é bastante fragmentada, marcada pelo "aqui" e o "agora", a possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das suas experiências. Esse tempo de ir e voltar a mesma atividade, promove maior exploração, investigação e qualidade das experiências por parte das crianças. Professores e gestores precisam refletir sobre o modo como está sendo inserido o uso do tempo no planejamento da instituição e assumir a continuidade como característica indispensável, tendo em vista que o tempo da criança é singular, que é “Aión”, é diferente do tempo cronometrado do adulto, que é “Chrónos”.
- **A significatividade**, dado que a produção de significado é vista como experiências do sujeito, e não como uma transmissão de conteúdo. É necessário oferecer às crianças a oportunidade de buscar as próprias soluções para seus problemas e conflitos diários, respostas para suas teorias provisórias sobre o mundo, sem que haja um adulto apressado para resolver tudo.

Figura 13 - Banho de Chuva



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/WdTudJRWRps>. Acesso em: 26 nov. 2020.

O caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre espaço para a produção de significados pessoais, seja por proporcionar prazer do já vivido, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências. Isto é o que difere campos de experiências da organização do currículo por disciplinas.

Para Barbosa e Fochi (2015), nada é banal no cotidiano infantil. É nas experiências mais simples que residem as situações importantes a serem consideradas e problematizadas, tais como:

- Atividades de higiene, alimentação e sono;
- No convívio no espaço da vida coletiva nas interações com seus pares e com os adultos;
- Na aprendizagem e apropriação de rituais e modos de funcionamento da cultura já sistematizada pela humanidade;
- Na produção de narrativas individuais e coletivas por meio das suas diferentes linguagens.

O bebê e a criança pequenina aprendem porque querem compreender o mundo a que pertencem, querem dar sentido às suas vidas. As crianças vivem suas brincadeiras de modo narrativo porque formulam e contam histórias ao mesmo tempo, que as vivenciam. Por isso, a experiência é única, apesar do ambiente educativo ser coletivo e comum. A opção pela ênfase na experiência e no seu sentido pretende afirmar o encontro com a sua alteridade. Assim, o percurso de aprender nessa faixa etária, exige ser assumido como uma experiência em sua dimensão de incerteza e imprevisibilidade.

Malaguzzi (2001) diz que precisamos seguir as crianças, e não os planos. Os bebês e as crianças pequeninas criam seus percursos de aprendizagens em suas brincadeiras, invenções e investigações. O professor realiza a complexa ação educativa de mediar encontros, disponibilizando contextos materiais, temporais e relacionais potentes, sem nenhuma garantia de que essa possa vir a ocorrer.

Conforme já reiterado, a experiência é única, singular, simbólica e repleta de sentidos. Por ser uma dimensão singular, não podemos criar experiências para as crianças, por isso, ouvir histórias, aconchegar-se no colo, estar com os amigos, participar de brincadeiras pode ou não se constituir em uma experiência, isso irá depender de como cada criança a vivenciará no momento que lhe for oportunizado.

A partir dessa premissa, a organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro da proposta educativa o agir e o fazer do bebê e da criança pequenina. Implica em assumir o desafio aproximar o trabalho pedagógico a partir da perspectiva infantil. O professor não pensará e nem irá agir como uma criança, mas irá observar e planejar suas ações, tendo o cuidado de entender quem é cada uma dela, observando suas diferenças e suas lógicas de raciocínio.

Nessa perspectiva, os bebês e as crianças pequeninas têm a possibilidade de desenvolver seu potencial, a escuta, o respeito ao relacionar-se, expressar suas curiosidades, descobrir e valorizar diferentes culturas, identificando suas dificuldades e procurando estratégias para resolvê-las de forma criativa, além de vivenciar e interpretar a realidade em que vivem.

Para que isso ocorra, o professor precisa promover experiências abertas e estimulantes, que não sejam engessadas e nem monótonas, que tenham a intenção de criar e valorizar tanto os tempos quanto os espaços para as ações de investigação e descoberta das crianças em uma organização flexível e autônoma. É dos campos de experiência que emerge a importância do brincar para a Educação Infantil.

Enquanto brincam, os pequenos pesquisam, investigam, constroem, exploram descobrem, interagem e testam suas teorias provisórias sobre o mundo que os cercam. Para tanto, utilizam pensamento, linguagem, memória e narrativa, havendo uma enorme riqueza nessa elaboração. As crianças estão inteiras e levam a brincadeira a sério, por isso, seja tão intrigante para o adulto vê-las brincando.

Nas brincadeiras, os bebês e as crianças pequeninas vivem o tempo “Aíon” para experienciar as delicadezas, levezas e tranquilidade, tempo para o infinito, para formularem seus segredos e pactos que só o brincar pode proporcionar.

O encantamento ocorre pelo mínimo, pelo detalhe e pelo simples: a formiga carregando a folha, pela chuva, pela água escorrendo entre seus dedinhos e pela gota do orvalho nas folhas.

Torna-se necessário que a instituição escolar possibilite a criança ser criança, dando abertura às suas brincadeiras e experiências, e a enxergue ativa e participativa. Portanto, é preciso propiciar um ambiente para que ela viva intensamente seus processos e suas descobertas, que ela possa significar e resignificar o mundo a sua volta. Sem pressa, sem pressão e sem cronograma estipulado. O compromisso que a educação infantil possui é com os bebês e as crianças pequeninas.

2.3.1 Saberes Docentes: A escuta do olhar

O Instituto Emmi Pikler, situado em Budapeste, fundado pela médica Dra. Emmi Pikler, defende em sua proposta de atendimento a importância de estabelecer uma relação baseada na observação, escuta e no respeito das necessidades e desejos dos bebês e crianças pequeninas para o seu pleno desenvolvimento. Esta proposta está fundamentada em princípios

para garantir uma relação de qualidade entre adulto e criança. Os conhecimentos sobre a relação cuidador-bebê são ressignificados para um contexto socioeducativo, abordando, na formação dos educadores, o desempenho de funções parentais e cuidados necessários a partir de um conhecimento interdisciplinar, com base na educação, neurologia, psicologia, psicanálise e política.

Na abordagem Pikler, o adulto não intervém de forma direta na atividade da criança, nem para lhe impor uma estimulação direta ou qualquer ensinamento que ao invés de contribuir para a autonomia da criança a tornará um ser passivo e dependente. O papel do cuidador é somente estimular as atividades de forma indireta, criando as condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor e intelectual:

- Segurança facilitada pelo vínculo profundo e estável e pelo interesse que o adulto tem pela criança.
- Valor afetivo do sentimento de competência que a criança percebe não só nas relações com o adulto, mas também naquelas que inicia pela sua atividade autônoma.
- Riqueza e adaptação de entorno da criança, diversidade do material que se coloca à sua disposição, que responde a seus gostos e suas diversas possibilidades de experimentação em função do seu estágio de desenvolvimento.
- Riqueza da linguagem durante as interações, (gestos, palavras e também outros meios de expressão propostos pelo adulto) que permite à criança se situar de forma conveniente perante os acontecimentos que lhe afetam.
- Respeito pelo ritmo das aquisições motoras de cada criança, que nunca se encontra numa situação que não domina por si a mesma, nem se vê forçada a adotar uma postura que ultrapasse as suas possibilidades (FALK, 2010, p. 23).

Pikler defendia a segurança afetiva e uma motricidade livre como base do seu trabalho com os bebês, elaboradas a partir de três funções principais: o acolhimento e cuidados ao bebê, a pesquisa sobre o processo de desenvolvimento do bebê concatenado com a função institucional, além de formação e supervisão permanente das educadoras que se ocupam dele.

Figura 14 - Funções Principais – Pikler



Fonte: Infográfico realizado pela pesquisadora

Entre elementos do entorno que estruturam a personalidade da criança está a segurança proporcionada pelo vínculo e o interesse do adulto. Os momentos do cuidar são considerados fundamentais para o trabalho desenvolvido no Instituto Pikler.

Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no marco de um relacionamento, de uma toca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente da sua integridade individual e sua identidade pessoal. Sem este sistema de relações, ela não pode suportar as frustrações inevitáveis e necessárias para o amadurecimento da sua personalidade. Precisa dele para poder construir seu sistema de valores sobre a sociedade, seus padrões de julgamento, suas regras de comportamento, assim como seu sistema de proibições (FALK, 2010, p. 24).

Para Pikler, a apropriação do sistema só ocorre por meio da imitação, da assimilação e da identificação. Considerando o contexto de uma instituição de educação infantil se faz preciso evitar as mudanças frequentes das pessoas próximas das crianças, por conseguinte, os cuidados despersonalizados que podem ser tornar os responsáveis pelas carências afetivas, pelo atraso intelectual e transtornos posteriores da personalidade dos bebês e crianças pequeninas na coletividade.

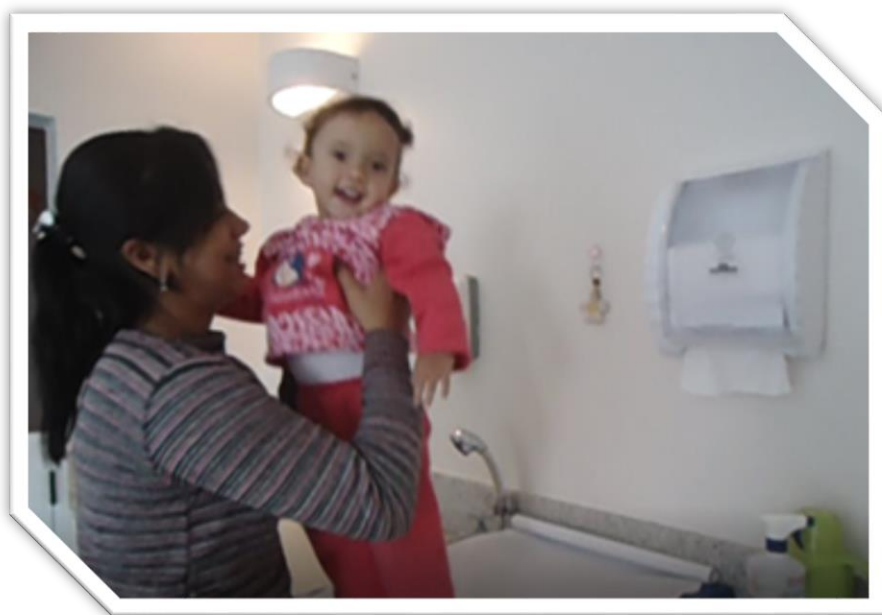
Diferentemente do que se pensa, não basta o senso comum, nem a espontaneidade, nem o instinto maternal, mas requer uma capacidade especial, um controle e supervisão continuada. "Exigir do educador uma atitude parecida com a de uma mãe, espontânea e

instintiva, é perigoso [...] bons educadores se interessam pelo desenvolvimento global da criança" (FALK, 2010, p. 25).

O interesse dedicado às necessidades e ao desenvolvimento dos bebês e crianças pequeninas substitui o ardor dos sentimentos, procurando uma satisfação profissional para o educador e uma segurança afetiva e equilibrada para as crianças que ele se ocupa.

Na formação dos educadores, assim como, na prática de atendimento aos bebês, são enfatizados aspectos necessários à “nutrição afetiva”, dentre os quais a constância da mesma pessoa que ao atender o bebê deve conversar, informando ou antecipando-lhe o que acontece ao seu redor, construindo possibilidades interativas para afetar a si e ao grupo, e usando a prosódia como estratégia comunicativa.

Figura 15 - O que vamos fazer agora?



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O vídeo demonstra a importância do diálogo. É nítido o quanto a criança demonstra segurança na ação proposta, colabora com o procedimento de higiene e ainda chama a professora para cantar com ela. Percebe-se a sintonia entre elas pelo olhar e gestos carinhosos

durante todo a troca de fraldas. Um momento que poderia ser estressante, torna-se seguro, repleto de afetividade e permeado pelo diálogo constante entre eles.

Este é uma excelente ocasião para que o adulto fale de uma forma íntima com a criança, não apenas com o objetivo de ensiná-la a comer, vestir ou despir-se sozinha, lavar as mãos e a utilizar o penico, mas principalmente para que no decorrer dos cuidados pessoais, graças à satisfação das necessidades corporais e ao modo de satisfazê-las, a criança aprenda, depois de um reconhecimento prévio, a avisar e posteriormente a expressar, de forma específica, as necessidades em si mesmas, as exigências relativas à sua satisfação e, também, o sentimento do seu próprio bem estar (FALK, 2010, p. 25).

Compreender as suas necessidades é o primeiro grande encontro de diálogos entre o bebê, a criança pequenina, sua família e seus educadores. Os vínculos que essa criança estabelece, em tenra idade, devem ser respeitados.

Winnicott (1999, p. 138) afirma que os cuidados de boa qualidade:

[...] favorecem a tendência inata da criança a 'vivenciar' seu corpo e a sentir prazer nas funções corporais, a aceitar os limites que impõe à sua pele, esta membrana que separa o eu do não eu. Dos cuidados infantis satisfatórios se deriva a construção do sentimento da continuidade do ser, base da força do eu. Cada falta de cuidado conduz para a interrupção desse sentimento de continuidade e para um enfraquecimento do eu resultante.

A infância tem sentido e significado nela mesma, não sendo um momento de preparação para outras etapas da vida, mas de vivência de desejos, necessidades, interrogações, alegrias, fantasias, angústias e medos próprios desta fase do desenvolvimento humano.

A observação atenta por parte dos adultos mobiliza sua ação no sentido de garantir esse atendimento individualizado. A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo de apego configurada na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pela educadora. A importância da troca de olhares, do olho no olho, do respeito ao tempo, e da consciência do educador da necessidade de verbalizar suas ações, ou seja, de comunicar ao bebê o que irá realizar antes de executar, permite gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança (ANDRÉ, 2016, p. 87).

Cada bebê e criança pequenina, que chega à creche, traz uma história única com seus valores e vínculos afetivos, além de uma família. É preciso que o respeito aos vínculos que essa criança estabelece em tenra idade seja mantido até que ela possa, por si só, ter autonomia para estabelecer novos.

As instituições destinadas à primeira infância possuem como compromisso favorecer experiências que permitam aos bebês e crianças pequeninas a imersão, cada vez mais complexificadora em sua sociedade por meio das práticas sociais da sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto ao mundo, construindo narrativas em comum.

Compreender o currículo não como um conjunto do que se fazer com os bebês e crianças pequeninas, mas como abertura às experiências de viver junto – Bebês, crianças pequenas e adultos professores – as situações contextualizadas em narrativas. "A dificuldade está em mudarmos a nossa concepção de currículo como fabricação do humano para currículo como criação, ação e narração do humano, pois diz respeito ao agir, portanto, ao risco e ao arriscar-se em linguagens" (BARBOSA, 2009, p. 100).

Trata-se de um currículo comprometido com escolhas prudentes, mas também apaixonadas, pelo que efetivamente importa para o significado da vida para aquilo que torna a vida digna de ser vivida na sua intensidade.



*Afundo um pouco o rio com meus sapatos.
Desperto um som de raízes com isso. A altura do som é quase
azul.*

Manuel de Barros

3 A TEMPORALIDADE, A ROTINA E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

*As coisas são atemporais
Vive, dizes, no presente;
Vive só no presente.
Mas eu não quero o presente, quero a realidade;
Quero as coisas que existem, não o tempo que as mede.*

Alberto Caeiro (citado por PESSOA, 2005)

Neste capítulo tenciona-se abordar como as diferentes concepções de tempo e as múltiplas linguagens dos bebês e crianças pequeninas subsidiam a elaboração da rotina, a partir de uma percepção de um currículo vivido. Almeja-se demonstrar a importância da visibilidade e escuta dessas diferentes linguagens para romper com as rotinas universais e escolarizantes.

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

A infância não pode ser medida apenas por “Chrónos”, o tempo que cadência e engessa o olhar humano sobre esse período tão rico em aprendizagem. Ela, a infância, tem que ser sentida na sua intensidade – Tempo de “Áion” – e os momentos que a compõem, como únicos.

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

Nomear o tempo em Chrónos, Kairós e Aión não significa que sejam três tempos distintos, mas sim, múltiplas formas de lidar com o tempo, configurando temporalidades. O tempo se constitui como um fluxo, o que implica maneiras diferenciadas de organização.

Para embasar teoricamente os temas abordados neste capítulo, foram escolhidos os seguintes autores: Busnel (1997), Barbosa (2006), Falk (2010), Golse (2020), Larrosa Bondía (2002), Khoan (1999), Kramer (2003), Merleau-Ponty (1990), Parlato-Oliveira (2019), Sarmiento (2005), Oliveira (2007), Tardos (2021), Winnicott (1999) entre outros. Eles darão o perfil da temporalidade e da rotina que se pretende (re)significar na contemporaneidade.

3.1 Tempo - Senhor de todos os saberes e enigmas

Eu roubo as horas para lhes dar tempo. Tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo. Será que vai chover? Será que as flores já abriram? Como será o arco-íris? Qual a cor dos olhos dos meus amados? Temos tempo para isso? Não! Isso ocupa muitas horas. E tocamos nossas vidas, olhando os relógios que marcam as horas de nossas vidas, e esquecemos de marcar nossas vidas no tempo! (MUNDURUKU, 1996, p. 25).

Pensar a concepção de tempo é uma das reflexões mais presente na história da humanidade. Na antiguidade foi explorado por meio do mito, da religião e, posteriormente, pelas descobertas cosmológicas e da física. Na tradição ocidental, a origem da consideração do tempo, de forma filosófica e científica deve-se à Grécia Antiga, principalmente com as considerações de Aristóteles. Ele absolutizava a relação entre movimento e tempo, negando sua equivalência. A concepção aristotélica é a expressão antiga mais perfeita dessa concepção "o tempo é o número do movimento segundo o antes e o depois" (ABBAGNANO, 2000, p. 71).

Na tentativa de entendê-lo e de conceituá-lo, filósofos, físicos e matemáticos têm apresentado, ao longo dos séculos, diferentes visões que revelam as várias linhas de pensamento, ora contraditórias, ora congruentes, que se estabeleceram sobre o assunto. Fundamentalmente, essas linhas de pensamento convergem para dois pontos de vista: o primeiro concebe o tempo como uma realidade em si, externa ao homem, absoluto e imóvel, passível de ser contemplado e descrito objetivamente, o segundo concebe o tempo como um artifício de percepção humana, uma propriedade da mente, uma "criação humana", um fenômeno subjetivo, associado à necessidade de entender e relacionar experiências existenciais.

Segundo Bittencourt (2020), Heráclito era favorável a uma doutrina da identidade dos contrários, em que o que está em cima e o que está em baixo, o princípio e o fim, o vivo e o morto, os mortais e os imortais, são idênticos, pois, tudo está em constante mutação, no cosmo, sendo obra de um fogo "sempre vivo", que sempre foi, é e será. Heráclito concebe a infinitude temporal como eminente, cíclica, pensada como a interminável sucessão de vicissitudes opostas.

Ainda segundo esse autor, esse movimento cíclico é explicado por Empédocles graças à existência de duas forças contrárias que governam todas as mutações: o amor que atrai e o ódio que separa. Destas duas forças antagônicas o "tempo infinito" jamais se livrará. A ideia básica desses dois filósofos é a da existência de uma eternidade não pensada como pura e simples ausência de tempo, mas como um estender-se infinitamente no tempo.

Conforme Bragui (2006) nos pontua, Platão, talvez motivado pelo movimento circular “eterno e imutável” dos céus, defendeu a ideia do tempo como uma realidade externa, imutável, incorruptível e eterna. Na concepção platônica, “tempo” e o “mundo” estão irremediavelmente e eternamente ligados. Santo Agostinho, no século IV, também admitia o tempo como algo estabelecido a “priori”, em sua concepção, Deus criara simultaneamente o mundo e o tempo e, antes da Criação, havia uma “eternidade atemporal”. Ao contrário de Platão, seu enfoque enfatiza a maneira como a mente apreende o tempo. Santo Agostinho pensou o tempo em termos introspectivos sugerindo que passado e futuro são intuições da mente, pois, existe apenas o presente indivisível. Na visão agostiniana, o passado e o futuro são experienciados subjetivamente como “momentos do presente na mente”, por meio da memória e da expectativa.

Santo Agostinho (1964, p. 187) expressa em “As confissões” a seguinte constatação sobre o que é o tempo: “Se ninguém me pergunta, eu o sei; mas se me perguntam, e quero explicar, não sei mais nada”. Sendo assim, é um saber que só se tem antes de se pensar nisso. O tempo é identificado, por Agostinho, com a própria vida da alma ou do espírito, que se estende para o passado ou para o futuro. Ele diz:

Mas como o futuro, que ainda não existe, pode diminuir ou esgotar-se? Como o passado que não existe mais pode aumentar, senão porque no espírito, autor dessas transformações, se realizam três ações: o espírito espera, está atento e se recorda. O objeto de sua espera passa pela atenção e se transforma em lembrança. Com efeito: quem ousará negar que o futuro ainda não existe? Contudo, a espera do futuro já está no espírito. E quem poderá contestar que o passado já não existe? Contudo, a lembrança do passado ainda está no espírito (AGOSTINHO, 1964, p. 190).

Agostinho (1964, p. 195) questiona a existência de três concepções distintas de tempos:

Mas o que agora parece claro e manifesto é que nem o futuro, nem o passado existem, e nem se pode dizer com propriedade, que há três tempos: o passado, o presente e o futuro. Talvez fosse mais certo dizer-se: há três tempos: o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro, porque essas três espécies de tempos existem em nosso espírito e não as vejo em outra parte. O presente do passado é a memória; o presente do presente é a intuição direta; o presente do futuro é a esperança.

Perez (2018) afirma que Descartes definia o tempo como número do movimento. Locke criticava a vinculação do tempo ao movimento, só para afirmar que ele está ligado a qualquer espécie de ordem constante e repetível. Ele também sabia que Berkeley substituiu a ordem do movimento pela ordem das ideias, ou melhor, a ordem do movimento externo pela ordem do movimento interno. A concepção aristotélica do tempo fundamentou a mecânica de Newton, que distinguia o tempo absoluto e o tempo relativo, mas a ambos atribuiu ordem e uniformidade.

A ideia newtoniana de tempo absoluto foi refutada por seu contemporâneo Leibniz , segundo Perez (2018) sob a argumentação lógica que os instantes, considerados sem as coisas, não teriam sentido. Esse questionamento, parte da controvérsia vivida por esses dois contemporâneos, estimulou intensamente a pesquisa e a reflexão filosófica acerca do tempo. A maior parte dos filósofos posteriores, principalmente Kant e Hegel, tendeu a considerar o tempo como representação intelectual e não como uma realidade em si.

Ao longo da modernidade a concepção de tempo foi se tornando muito mais quantitativa (Khrónos) ao invés de qualitativa (Kairós e Aión), graças a teoria de Newton. Boaventura de Sousa Santos (1987) salienta que o paradigma newtoniano se caracteriza por ser um modelo de racionalidade científica desenvolvido a partir da Revolução científica do século XVI-XVII, que buscava uma ruptura com os dogmatismos anteriores, concedendo um lugar central para as ciências naturais e negando um caráter racional a todas as formas de conhecimento.

Kramer (1988) nos pontua que Newton definiu o tempo como uniforme, homogêneo, reversível, escalar e mensurável, ou seja, absoluto. Com Einstein e a sua teoria da relatividade da simultaneidade, o tempo absoluto e as leis regulares de Newton deixam de ser inquestionáveis. Com a mecânica quântica, passa a ser considerada a capacidade de intervenção do sujeito no objeto, sendo assim, não seria possível observar um objeto sem intervir nele. Santos (1987, p. 21) faz a seguinte observação sobre as inovações trazidas por Einstein:

[...] Se Einstein relativizou o rigor das leis de Newton no domínio da astrofísica, a mecânica quântica fê-lo no domínio da microfísica. Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de mediação não é o mesmo que lá entrou.

Assim, Einstein refutou de modo categórico a concepção newtoniana de tempo absoluto quando formulou a teoria da relatividade segundo a qual, para se falar de tempo, o observador não pode ser desconsiderado. Numa perspectiva filosófica, Einstein propôs que tempo e espaço são modos pelos quais pensamos, e não condições nas quais vivemos. Kramer (1988, p. 58) reforça essa ideia quando afirma que “eventos, não o tempo, estão em fluxo”.

“O tempo é uma relação entre as pessoas e os eventos que elas percebem, ou uma abstração, uma dedução inferida pelo homem (como um observador), depois de testemunhar e experimentar eventos organizados em determinados modos” (KRAMER, 1988, p. 61).

A definição de tempo proposta por Kramer deriva da sensação de repetitividade e alternância provida pela recorrência contínua e alternada, em intervalos regulares, de eventos similares e definitivamente identificáveis.

Kramer (1988) salienta que na filosofia moderna, que Bergson contestou o conceito científico do tempo. Segundo ele, o tempo da ciência é espacializado, e não tem nenhuma das características que a consciência lhe atribuiu. Bergson propõe a seguinte reflexão: a noção de tempo, usada pela ciência é utilizável pela consciência? Ele identifica a dimensão mental do tempo na concreta experiência do presente. “A evocação das lembranças dá-se no presente. O tempo como duração não é matematicamente circunscritível, confina com o passado e o futuro imediato. O passado imediato é a sensação, o futuro imediato é a ação” (NICOLA, 2005, p. 86).

Bergson, segundo Kramer (1988) insistiu na exigência de considerar o tempo vivido – a duração da consciência (Aión) – como uma corrente fluída, na qual é impossível até distinguir estados, porque cada instante dela transpõe-se no outro em continuidade ininterrupta, como acontece com as cores do arco-íris. Para ele, o tempo, como duração, possui duas características fundamentais:

1ª – por ser um contínuo processo de criação, a cada instante torna-se uma novidade absoluta;

2ª – conservação infalível e integral de todo o passado, em virtude de agir como uma bola de neve e continuar crescendo à medida que caminha para o futuro.

Nietzsche (2002) propõe a reflexão sobre a seguinte questão: é possível mudar a percepção psicológica do transcorrer linear do tempo? Caso o fosse, seria possível viver como se tudo tivesse que retornar, a vida não seria mais uma cadeia de acontecimentos irreversíveis, a morte deixaria de ser o fim de tudo. Se o tempo tivesse uma estrutura cíclica, tudo se reapresentaria infinitas vezes, da mesma maneira. A perda do sentido linear e irreversível do tempo comportaria uma revolução na psicologia humana.

Para Husserl (2019), o “tempo fenomenológico” também é duração, pertence a uma corrente infinita de vivências. Heidegger (1989) transforma o tempo em estrutura da possibilidade. Na obra “Ser e Tempo”, o título anuncia a identificação dos dois termos. Possibilidade ou projeção, o tempo é originalmente o porvir. Porvir não significa um agora que, ainda não tendo se tornado atual, algum dia o será, mas o advento em que o ser que estar por vir.

O passado, como um ter-sido, é condicionado pelo porvir porque, assim como são possibilidades autênticas aquelas que já foram, também já foram as possibilidades às quais o homem pode autenticamente retornar e de que ainda pode apropriar-se. Tanto o tempo autêntico, em que o ser-aí projeta sua própria possibilidade privilegiada, quanto o tempo inautêntico, que é o da existência banal, como sucessão infinita de instantes, ambos são o sobrevir do que a possibilidade projetada apresenta ao ser-aí (isto é, ao homem), portanto são um apresentar-se, a partir do futuro, daquilo que já foi no passado (NICOLA, 2005, p. 90).

A análise heideggeriana do tempo, sem dúvida, contém um grande compromisso metafísico, pois o tempo é considerado uma espécie de círculo, em que a perspectiva para o futuro é aquilo que já passou.

Abbagnanon (2000) nos mostra que a análise heideggeriana contém alguns elementos de interesse filosófico:

- 1) mudança do horizonte modal, passando-se da necessidade à possibilidade;
- 2) o princípio do futuro;
- 3) com a introdução da noção do possível, a relação entre passado e futuro, que Heidegger enrijeceu num círculo, pode ser facilmente dissolvida.

Uma das marcas da Modernidade é a afirmação de que todos vivam um mesmo tempo, seguindo o mesmo caminho, indo na mesma direção. Como dizem Marques e Marques (2003, p. 226), na Modernidade:

[...] o tempo é concebido de forma linear, onde os eventos constituem uma sucessão de acontecimentos cronologicamente ordenados. A relação entre o “era” (passado), o “não é mais” (presente) e o “vir a ser” (futuro) obedece, assim, a uma sucessão linear de mudanças. Aplicada ao indivíduo, essa forma de se conceber o tempo funciona como um poderoso instrumento de controle e disciplina sobre ele.

Pode-se dizer que, na Contemporaneidade, privilegia-se o tempo denominado pelos gregos de *Chrónos*, “que designa a continuidade de um tempo sucessivo” (KOHAN, 2004, p. 54), ou seja, marcado pela linearidade entre passado, presente e futuro, tendo uma sequência dos fatos. O tempo é apenas um limite entre o que já foi e o que ainda não é. Vivemos no hoje, porém, a incerteza, do novo. Nas palavras de Marques e Marques (2003, p. 229):

A velocidade com que o mundo atual está mudando provoca uma reação meio que assustada das pessoas. A sensação que temos é a de que a vida está cada vez mais à mercê do efêmero e do imprevisível. Na verdade, experimentamos a transição de um modo de se conceber a vida, o mundo, a sociedade e o homem para um novo modo de ser. Essa nova ordenação característica de nossa atualidade se nos apresenta como uma forte crise de concepções, decorrente, com certeza, da coexistência de velhos e novos valores. Como toda transição, a convivência do velho com o novo, ao mesmo tempo em que exige mudanças, gera insegurança naqueles que se veem diante da necessidade de substituir o conhecido e o seguro pelo desconhecido.

No momento atual, onde os paradigmas da Contemporaneidade estão sendo revisitados, começamos a experienciar o tempo como simultâneo.

[...] na atualidade, o tempo deixa de ser concebido de forma linear, dando lugar ao princípio da simultaneidade de eventos. [...]. A expansão do tempo se dá, pois, não só no sentido adiante, mas, principalmente, no sentido da lateralidade, ou seja, o da concomitância dos acontecimentos (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 230).

Na atualidade retorna-se à possibilidade de convivência simultânea entre os tempos *Chrónos* – que cronometra cada instante e *Aión*, que expressa a intensidade do tempo da vida

humana, experienciando o que se vive, uma vez que o tempo é diferente a cada instante e diferente para cada um. Esse tempo aiônico possibilita viver uma outra lógica temporal em nossas vidas. “Se chrónos é limite, aión é duração” (KOHAN, 2004, p. 187). Mesmo vivendo o tempo cronológico, devemos experienciar o tempo aiônico.

[...] o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal [tempo aión] pode ser pensado como um modo de ser infantil, de criança. Se uma lógica temporal – a de chrónos– segue os números, outra – a de aión – brinca com os números e infantiliza o movimento (KOHAN, 2004, p. 187).

Assim, para Khoan (2004) o tempo linear, denominado como Chrónos, apresenta a ideia de um passado que determina o presente, o qual, no que lhe concerne, determina o futuro, convive com o tempo simultâneo, o tempo Aión. O passado se atualiza no presente e o futuro já está sendo vivido, pois, se considerarmos que um minuto após o outro já é futuro. Passado e futuro se fundem no presente. O que se vive é o presente em toda sua intensidade.

Refletir a relação que possuímos com o tempo a partir da dimensão de concepção de infância implica observar, dar escuta e analisar as práticas cotidianas nas instituições escolares destinadas ao atendimento de 0 a 3 anos de idade.

Barbosa (2006, p. 203), em seu livro "Por amor e por força – Rotinas na Educação Infantil", afirma que a uniformidade das medidas de tempo, por meio do relógio mecânico, causou uma "homogeneização no modo de organizá-lo nas diversas regiões do mundo, extrapolando as dimensões do espaço. Assim, espaço e tempo foram esvaziados de sentido unívoco".

Ela salienta, ainda, que a regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida cotidiana e a temporalidade da modernidade fazem-se presentes a partir do uso do relógio. “Ele é um símbolo cultural e, também um mecanismo de controle social da duração do tempo”.

Um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada e de saída da escola, os tempos do recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à ordem do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens (FRAGO, 1998).

O uso do relógio nas escolas de educação infantil representa a introdução dos bebês e crianças pequeninas no tempo Chrónos, ou seja, no tempo cadenciado pelo mundo dos adultos.

É muito comum encontrar nas escolas, como recurso pedagógico, relógios confeccionados para indicar os horários destinados às atividades e os espaços a serem ocupados.

A preocupação com os usos do tempo sempre se fez presente no universo da educação. Se procurarmos na história encontraremos modos temporais de organização das atividades pedagógicas pensados a partir de uma teoria sobre a criança e sua educação

e também exemplos de organização temporal com base nas necessidades orgânicas das crianças pequenas, quando pautados na puericultura, ou nas necessidades psicológicas, quando inspirados por teorias do desenvolvimento (BARBOSA, 2006, p. 141).

A noção de infância presente nos discursos diz muito da prática exercida no contexto das instituições destinadas ao atendimento de bebês e crianças pequeninas. Como a infância não lida bem com o tempo cronológico, pensar outra infância exige pensar outras temporalidades.

Kohan (2004) relaciona a infância ao tempo Aión. Para ele, Aión é a criança que brinca. Isso evoca que se estabeleça com a infância uma relação aiônica e que essa relação seja menos cronológica, e, sim, uma convivência brincante com o mundo.

3.2 A infância, seus tempos e seus ritmos

Como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela; e como parece ser diferente o mundo quando essas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas.

Emmi Pikler

A palavra ritmos, do grego *rythmós*, significa etimologicamente, movimento regular de ondas, movimentos das vagas, aquilo flui e se move, movimento regulado.

Segundo o dicionário Bueno (2015, p. 199), a essência rítmica é a "ciência do ritmo parte da teoria musical que estuda a expressão nas suas relações com o tempo".

Weigel (1988) diz que o ritmo adentra a cultura dos seres vivos, em particular dos seres humanos fazendo-se presente nas atividades circulatórias, glandular, respiratórias, nos ciclos dos dias, meses, anos, estações e até mesmo nos movimentos da Terra e dos astros.

Apesar de ser aparentemente algo trivial, esse conceito guarda outros pontos, definições e componentes que o tornam mais complexo (VERDERI, 1998).

O ritmo se faz presente na natureza, na vida humana, vegetal e animal, nas funções orgânicas do homem, em suas manifestações corporais, na expressão interior exteriorizada pelo gesto, no movimento, qualquer que ele seja. Possibilita combinações infinitas, possui diferentes durações e/ou combinações variadas em diferentes formas de movimentos, alternando-se em diferentes formas de repouso (VERDERI, 1998, p. 53).

Parlato-Oliveira (2019, p. 52) pontua que a vida do bebê e da criança pequenina é "ritmada desde o útero. Ele constrói um saber sobre os eventos que se sucedem, e também, um

saber sobre a discriminação fina dos movimentos do corpo, da face e dos sons que nos envelopam".

É importante salientar que os diversos significados da palavra ritmo não distinguem o tempo, o espaço, o som, o corpo e o movimento. É a visão de mundo estabelecida pela sociedade que faz a distinção entre as suas diversas categorias. São apenas formas de representação do ritmo, mas não o próprio ritmo, pois esse é singular como cada indivíduo o é.

Bebês e crianças pequeninas são continuamente expostos a estímulos sonoros e a movimentos corporais que possuem uma dimensão rítmica e até mesmo, o ritmo que lhes é oferecido a alimentação, constituem figuras culturais.

Assim, a canção de ninar, a dança ou qualquer outro objeto musical são carregados de qualidades que as caracterizam e das quais a infância se apropria de forma flexível, em um contexto de diversidade, multiculturalismo e em contínua evolução, integrando-as ao seu próprio descobrir, modificando assim os padrões de seu comportamento e de suas formas de interação com o ambiente (CABANELLAS *et al.*, 2020, p. 59).

É essa ordem sensível e corporal que possibilita o surgimento de ritmos no biológico e na infância. O ritmo, nesta pesquisa, não é uma sequência temporal externa que deve ser aprendida, como, por exemplo, uma sequência de palmas, mas uma dimensão essencial inerente a tudo que está vivo.

Teixeira (2011) pontua que o ritmo pode ser percebido por vários sentidos humanos:

- **Audição:** O ritmo auditivo é observado na prosódia, na música, na fala, nas ondas batendo na praia, na gota d'água caindo da torneira, no barulho da chuva escorrendo do telhado etc.
- **Sentido cinestésico:** O ritmo cinestésico é encontrado em movimentos, tais como, respirar, andar, correr e dançar.
- **Tato:** O ritmo pode ser sentido por meio do tato, que é utilizado para ensinar o surdo, por exemplo, no qual o ritmo da música de piano é conduzido através do chão até a criança (o sentido cinestésico também é envolvido aqui).
- **Visão:** Visualmente o ritmo é experimentado por meio dos movimentos das pessoas e dos animais, das árvores curvando-se ao vento, das ondas encurvando-se na superfície do mar. O ritmo também pode ser observado no arranjo e na relação das cores, linhas e formas de paisagens, na pintura, na escultura e na arquitetura.
- **Senso de tempo:** O comprimento das notas faladas e/ou cantadas e na duração dos intervalos da rotina cotidiana.

Quando a biologia aborda os ritmos impostos pela respiração, a frequência cardíaca, o movimento do corpo e suas complexas relações com a lateralidade, as várias formas de oscilações espontâneas que surgem nas crianças e suas possibilidades infinitas pelas quais se manifestam em seu espaço e ambiente social, se percebe uma ordem profunda, primordial e essencial no que diz respeito à conexão do indivíduo ao seu ambiente.

É essa ordem corporal e sensível que possibilita o surgimento de ritmos no biológico e na infância, por isso, que se faz tão importante observar essa pluriparidade existente.

É necessário conceber a infância a partir da certeza de que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive esse mundo em sua própria perspectiva, de acordo com Merleau-Ponty (1990, p. 50) "mas nunca ensimesmada ou reclusa em um mundo da criança: vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo".

Segundo o filósofo, as pesquisas com crianças deveriam partir do ponto de vista da criança pesquisada. Para Merleau-Ponty, o ponto de vista da criança pequena será sempre não representacional, onírico (no olhar do adulto) e polimorfo – portanto, bem diverso do nosso. Isso nos leva ao encontro de uma criança que se mostra plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir. É importante ressaltar que Merleau-Ponty não pensa a partir de “faixas etárias”.

Somada à perspectiva culturalista, Merleau-Ponty também sublinha três modos de ser e de estar que definem o bebê a criança pequenina:

1. Sua maneira de viver o mundo é não representacional, ou seja, a criança está mergulhada na experiência de vida e incapaz de distanciar-se para “representar”. A criança não representa, mas presentifica suas experiências;
2. Ela transita entre realidade e imaginação na sua vida cotidiana, tal como nós em sonho, sem problemas, é onírica;
3. Seu pensamento é polimorfo, pré-lógico, o que nos leva a afirmar que sua experiência de vida, no mundo compartilhado conosco, é muito distinta da nossa.

É fundamental conhecer melhor as atividades diárias dos bebês e crianças pequeninas, pois elas nos permitem uma compreensão mais ampla de suas vidas, bem como pode revelar o padrão de infância em uma determinada sociedade.

Para ter um melhor conhecimento e compreensão das vidas das crianças e de seu bem-estar, especialmente a partir de uma perspectiva centrada na criança, devemos conhecer profundamente suas atividades diárias e seu uso do tempo. Um exame das atividades das crianças e seu uso do tempo irão destacar sua participação na sociedade, como indivíduos e como um grupo. Essas informações irão revelar o padrão da infância em uma determinada sociedade (BEN-ARIEH; FRONES, 2002, p. 225).

Observar os momentos cotidianos, como os bebês e as crianças pequeninas usam seus tempos como uma forma natural de aprender, permite o deslumbramento necessário para o acompanhamento da formação da descoberta do pensamento infantil.

Figura 16 - Descobrindo o milho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Perceber e se conectar com o tempo das crianças, significa conseguir distinguir momentos lentos, reflexivos e modulados do deslizar delicado das mãos que se alternam com movimentos fortes e rápidos. O vídeo permite acompanhar que a consciência dessas ações produz prazer à criança, estabelecendo a relação de influência recíproca entre movimento e a descoberta por trás da palha que envolvia o milho.

Este bebê tece suas impressões sobre o mundo a partir de um elaborado e complexo sistema de percepção que permite a ele interpretar as informações para compor um

saber. Este saber está sustentado numa capacidade dinâmica multimodal de interpretação (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p. 30).

Pikler defendia a importância de não acelerar o desenvolvimento e respeitar o próprio ritmo de aprendizado dos bebês e crianças pequeninas desde o início, dando-lhe possibilidades de iniciativas independentes, de movimentos e de jogos livres.

Uma criança que segue seu ritmo e seus desejos seria capaz de aprender tudo – sentar-se, colocar-se de pé, caminhar, brincar, falar, refletir, etc. – melhor que aquela que tivesse sido diretamente influenciada para chegar aos diferentes graus de desenvolvimento que os adultos consideram adequados ao momento em que vivem (FALK, 2011, p. 19-20).

Falk (2011) enfatiza que os pilares da metodologia de Emmi Pikler estão embasados nos seguintes preceitos norteadores:

Movimento livre – É importante incentivar a criança a ter liberdade para se movimentar, descobrir o seu próprio corpo e lidar da melhor forma com as suas capacidades motoras. O seu tempo e o seu modo de se movimentar devem ser respeitados, sem que os movimentos sejam forçados. Não se deve colocar o bebê em movimentos ou situações em que ainda não está preparado, como deixá-lo em pé quando ainda não tem esta capacidade, por exemplo.

O tempo da criança – A criança irá sentar e andar no seu momento, quando o seu corpo estiver pronto e quando se sentir segura. No meio tempo, enquanto engatinha, rola, se arrasta e faz os movimentos que puder, ela está também aprendendo e experimentando. Quando alcança determinado êxito, se sentirá mais seguro para ir adiante. Não se deve apressar o bebê e nem interromper as suas ações.

Autonomia – A intervenção dos adultos nas atividades dos bebês deve ser limitada. A criança precisa descobrir o ambiente, as suas capacidades e limites. Não importa o quão sejam estranhos os seus movimentos, tudo é aprendizagem nesta fase. Há, no entanto, brinquedos, tapetes e outros recursos baseados na metodologia Pikler que são estimulantes e podem ser utilizados.

Rotina compreendida – É importante que cada atividade da rotina – tomar banho, comer, cuidados diários etc. – seja explicada pelo adulto e este deve solicitar a participação da criança. Isso irá gerar um vínculo de confiança e senso de responsabilidade.

Conversar com o bebê – É possível que as crianças não compreendam perfeitamente quando conversamos com elas, mas é importante que se converse com o bebê em todas as atividades do dia, pois, assim se estimula a comunicação e a compreensão, além de proporcionar maior segurança e facilitar o desenvolvimento do vínculo afetivo entre eles.

Em seu livro "Mover-se em Liberdade", Emmi Pikler (1969) demonstra que o desenvolvimento motor se produz de modo espontâneo, mediante a atividade autônoma, em função da maturidade orgânica e nervosa. Sendo assim, as crianças com boa saúde física e psíquica passam por todas as etapas da motricidade por sua própria conta e em determinada ordem, sem que os adultos precisem ensiná-las a sentar, engatinhar ou mesmo andar. O correto seria não adiantar nenhuma fase, nem colocar a criança em uma posição que não tenha sido conquistada por ela mesma.

O que cabe ao educador é organizar o cotidiano, seu espaço e os materiais, livrando as crianças do perigo para que os bebês se movimentem e interajam com o ambiente com competência, privilegiando sempre a ação da criança.

Figura 17 - Movimentar-se com liberdade



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/jjqjauDD7kA>. Acesso em: 07 abr. 2020.

Falk (2011) salienta que Pikler acreditava que os bebês e as crianças pequeninas buscam sozinhos por novos desafios, procuram situações difíceis sempre que sentem que já venceram desafios anteriores. Acreditava, ainda, que criança carregaria por toda a sua vida a iniciativa própria, o interesse pelo descobrimento do mundo e o prazer da iniciativa autônoma.

[...] a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta, o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um momento verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida (FALK, 2011, p. 27).

Em 1938, Emmi Pikler em seu livro "O que sabe fazer seu bebê" já chamava a atenção sobre o fato de que existem consideráveis diferenças individuais no ritmo de desenvolvimento de cada criança. Posteriormente, na obra "Me deem tempo", a autora destaca que aqueles que se desenvolvem mais devagar do que a média não só tem esse direito, mas que possuem suas razões para fazê-lo e que estas devem ser respeitadas.

Os primeiros meses dos bebês não são meses de tempos vazios de espera ou de estagnação, mas etapas importantes de tentativas ou ensaios de experiências, de descobertas e exercícios sensório-motores, durante os quais a criança se coloca tarefas cujas soluções são acessíveis a ela naquele momento, adquirindo, assim, as informações sobre seus próprios atos e seus efeitos.

Os bebês e as crianças pequeninas aprendem mesmo quando suas tentativas não obtêm êxitos, porque essas não se transformam em fracassos explícitos, por isso é fundamental oportunizar que elas parem, recomecem ou mudem seu projeto de ação sempre que desejarem, pois, assim, aprimoram suas aquisições anteriores. Tudo isso os capacitam para empreenderem novas experimentações e fazer novos progressos.

É este saber do bebê que permite a ele a construção de capacidades que fazem, por exemplo, que ele utilize os objetos e interaja com o outro, os saberes se alteram, porém, ele existe por princípio, não se constrói um saber sem que exista um saber para isso (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p. 35).

A partir da observação de mais de 70 bebês e crianças pequeninas, Pikler (1969a) mapeou as grandes diferenças individuais a respeito da idade de certas aquisições do desenvolvimento motor.

Acreditamos que as tentativas e intervenções com o objetivo de acelerar o curso do desenvolvimento, diminuindo os períodos de transição ou intermediários, não são só inúteis e supérfluas, mas também podem perturbar ou desorganizar os processos de elaboração das etapas posteriores. Isso acontece quando a criança ainda não é concedida a ela todo o tempo que precisa para praticar, por si mesma, as fases

intermediárias que irão sustentar o próximo estágio de desenvolvimento (FALK, 2010, p. 48).

Muitas pessoas acreditam que fazer com que bebês e crianças pequeninas realizem exercícios correspondentes a determinado estágio de desenvolvimento facilitará ou acelerará os processos, ou seja, o acesso ao estágio considerado superior. Porém, o condicionamento voltado a atingir habilidades que ultrapassem a maturidade física ou psíquica ainda não há comprovações científicas a esse respeito.

Quando existe falta de maturidade, a qualidade da execução é pior e, pela mesma razão a criança se habitua às posturas e atividades que não domina, nem controla. A criança não dispõe de meios para aperfeiçoar por ela mesma, nem seu precário equilíbrio, nem a quantidade inadequada de atividade imposta (FALK, 2010, p. 48).

Quando um bebê ou uma criança pequenina é exposta às situações que ainda não está madura para desempenhá-las, aos olhos do adulto, se faz necessário intensificar a rotina de estimulações, mas quando existe falta de maturidade, a qualidade da execução é pior e, pela mesma razão, ela se habitua às posturas e atividades que não domina e nem controla, ocasionando cada vez menos possibilidades de realizar o movimento de modo espontâneo nas atividades e funções apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

Figura 18 - Bebê sentado



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A figura 18 demonstra um bebê colocado em uma posição que não lhe permite mover-se ou experienciar, por conta própria, a postura de sentar-se. A criança não dispõe de meios para aperfeiçoar por ela mesma, nem seu precário equilíbrio. Sendo assim, a atividade imposta é inadequada, apesar de ser tão comum em nossas creches.

Quando a adulto coloca o bebê em uma posição que ele próprio não consegue chegar sozinho, ou, quando o incentiva a brincar com um brinquedo que está além da sua capacidade, perturba a sua autonomia e faz com que ele sempre tenha necessidade da ajuda do adulto, pois, lhe são propostas atividades que estão acima das suas forças e competências.

Caso essas exposições se tornem muito frequentes, os bebês e as crianças pequeninas, ao invés de se sentirem mais confiantes e cada vez mais independentes, acabam se tornando inseguros, com medo de experienciar novas posturas, "isto será assim, não só durante a primeira infância, mas definitivamente" (FALK, 2010, p. 49).

Emmi Pikler observou mais de setecentas crianças para que pudesse registrar as grandes diferenças individuais de aquisições do desenvolvimento motor.

1. O bebê inicia de barriga para cima, se vira para a posição de barriga para baixo, revira-se algumas vezes até sustentar seu tronco sozinho.

Figura 19 - Desenvolvimento dos grandes movimentos motores – Fase 1



Fonte: Pikler (1969b, n. p.).

2. Inicia de barriga para baixo, arrastando-se, firma o tronco, engatinha e sobe em objetos.

Figura 20 - Desenvolvimento dos grandes movimentos motores – Fase 2



Fonte: Pikler (1969b, n. p.).

3. Começa a se arrastar, vira-se com facilidade, sustenta o tronco, já é capaz de sentar-se e segurar objetos com facilidade.

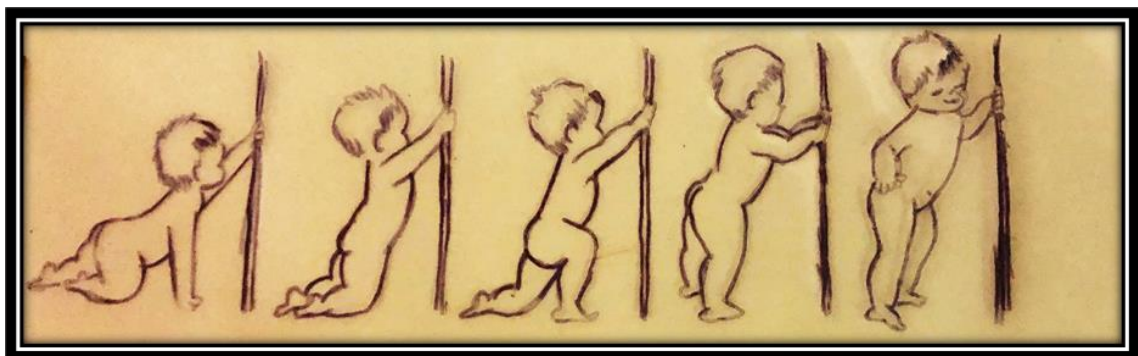
Figura 21 - Desenvolvimento dos grandes movimentos motores – Fase 3



Fonte: Pikler (1969b, n. p.).

4. Engatinha, apoia em objetos para se pôr em pé.

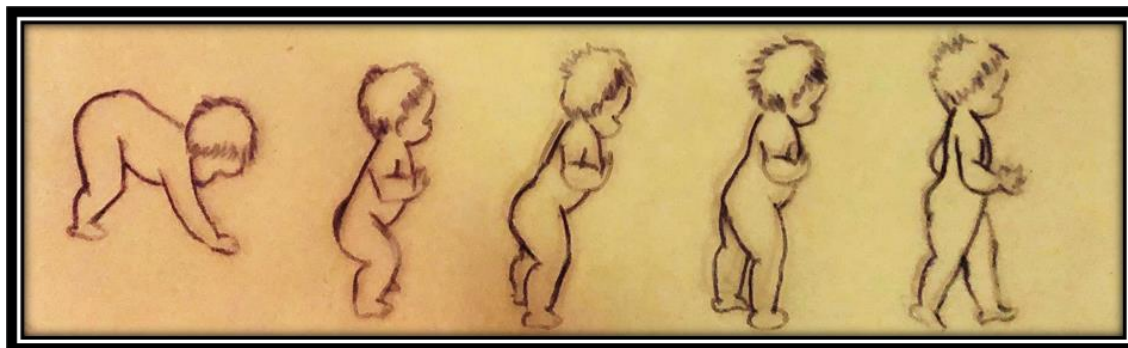
Figura 22 - Desenvolvimento dos grandes movimentos motores – Fase 4



Fonte: Pikler (1969b, n. p.).

5. Levanta-se sozinho, sem apoio e caminha.

Figura 23 - Desenvolvimento dos grandes movimentos motores – Fase 5



Fonte: Fonte: Pikler (1969b, n. p.).

Dessa forma, ela constatou que, acelerar o desenvolvimento motor sem respeitar os períodos de transição, não apenas configura tentativa inútil e supérflua, mas, também, pode implicar nos processos de aquisição de etapas posteriores.

“Isso geralmente acontece, pois, a criança ainda não possui bases concretas sobre o que está sendo emitido, não sendo concedido a ela todo o tempo que precisa para que possa praticar, implicando nas próximas fases do seu desenvolvimento” (FALK, 2010, p. 61).

Entretanto, em alguns casos, quando há um atraso no desenvolvimento e não uma antecipação, é possível obter alguns resultados positivos, mas, geralmente, esses resultados não se devem tanto às técnicas utilizadas, mas à qualidade da pessoa que as aplicam. Isto é, a pessoa aceita e escuta a criança, no seu próprio ritmo e até com as suas necessidades diferenciadas.

O tempo e o espaço participam de forma decisiva para a construção do saber do bebê e da criança pequenina na sua relação com tudo aquilo que eles percebem.

Se confiarmos nas capacidades da criança pequena, se apoiarmos a sua atividade autônoma, veremos que ela é capaz de muito mais coisas do que geralmente imaginamos, como destreza corporal e uma curiosidade atenta pelo seu ambiente. A linguagem corporal, isto é, a atitude das crianças, a expressão dos seus rostos, são testemunhas disso (TARDOS, 2016, p. 50).

Para Falk (2010), a criança necessita se sentir aceita e valorizada, a atitude do adulto não deve demonstrar impaciência, decepções e superproteção. É necessário demonstrar respeito ao ritmo da criança, pois, a não aceitação do seu próprio tempo se traduz em uma não aceitação do seu próprio desenvolvimento.

É preciso deixar que as crianças tenham o “movimento livre” e que tenham, à sua disposição, variedade de objetos brincantes e que seja respeitado o seu tempo para que ela possa

passar de um estágio para o outro. Deve ser considerado o ritmo de cada um, pois isso pode variar. A mesma criança pode responder rapidamente para alguns estágios e, lentamente, para outros.

Em minha opinião, ao invés de exigir das crianças tarefas cada vez mais discordantes daquelas que seriam capazes de fazer por elas mesmas, seria melhor que cada uma pudesse exercer suas próprias possibilidades de uma maneira ativa, rica e variada, de acordo com seu próprio nível, no lugar de forçá-las a se sentirem permanentemente atrasadas em relação ao que se espera delas (FALK, 2010, p. 45).

É essencial preservar um certo equilíbrio entre dependência e autonomia para que os bebês e crianças pequeninas se desenvolvam em seu próprio ritmo, desafiando os seus próprios limites na medida em que ela própria esteja preparada para avançar mais uma etapa.

Não é próprio do bebê e da criança pequenina ter pressa, ela costuma ser apressada pelo adulto.

3.3 A infância e o tempo do lúdico

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia.

Manoel de Barros

O bebê e a criança pequenina estão inseridos em um mundo já constituído, mas eles irão recriá-lo a partir do brincar. Assim, o papel do brincar e dos objetos brincantes no desenvolvimento infantil, conforme nos lembra Vygotsky (2009), está intimamente ligado a processos criativos e simbólicos reais. "A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, pelo contrário, é a manifestação da criança em relação às restrições situacionais" (SILVA; ARROYO, 2012, p. 113).

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

O brincar, tão característico da infância, traz inúmeras vantagens para a constituição psíquica da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o seu desenvolvimento.

Para Oliveira (1995), o comportamento de bebês e crianças pequeninas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que se encontram. Uma criança

muito pequena sempre deseja algo de imediato. A criança com menos de 3 anos de idade não planeja fazer algo específico em um futuro próximo. O intervalo entre o desejo e a satisfação tende a ser muito curto.

Vygotsky (2009) conclui que os objetos brincantes surgem dessas necessidades não realizáveis de imediato. Eles são construídos quando a criança começa a experimentar tendências não realizáveis: para resolver a tensão gerada pela não realização de seu desejo, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde seus anseios podem ser realizados no momento em que quiser. Esse mundo é o brincar.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança. Para Vygotsky (2009), a imaginação surge originalmente da ação e não ao contrário. Para ele, é nos objetos brincantes "que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos" (VYGOTSKY, 2009, p. 126).

A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado dessa situação: "a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê" (VYGOTSKY, 2009, p. 127). No brincar, a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas. Por exemplo: um pedaço de madeira torna-se um boneco. Isso representa uma grande evolução na maturidade da criança.

Oliveira (2005) contribui, afirmando que, na situação imaginária constituída na brincadeira, a criança define a atividade por meio do significado dos objetos brincantes. Concordando com as concepções de Vygotsky, a criança se relaciona com o significado em questão, com a ideia, e não com o objeto concreto que está ao seu alcance. O brinquedo fornece, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados.

Essa separação do significado do objeto se dá de maneira espontânea: a criança não percebe que atingiu esse desenvolvimento mental. Dessa forma, por meio dos objetos brincantes, a criança começa a compreender uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. Vygotsky (2009) fala, ainda, que a criança experimenta a subordinação às regras ao renunciar a algo que deseja, e é essa renúncia de agir sob impulsos imediatos que mediará o alcance do prazer na brincadeira.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 2009, p. 130).

Os objetos brincantes criam uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Marta Kohl de Oliveira (1995) esclarece que essa zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação, refere-se ao caminho de amadurecimento de suas funções, ou seja, ações que, hoje, a criança desempenha com a ajuda de alguém conseguirá, amanhã, fazer sozinha.

Durante o brincar, o bebê e a criança pequenina se soltam e se permitem mais, vão além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes diárias. As brincadeiras tornam a realidade maior do que realmente é.

A constituição do "eu" vai ocorrendo pelas descobertas das sensações corporais e pelo exercício da linguagem. Segundo Donald W. Winnicott (1975), o bebê ainda não tem noção de si, próprio "eu", como unidade psíquica separada de outros, até que comece a se deparar com sua própria imagem no espelho. Para isso ocorrer, ele deverá exercitar seu corpo, por meio de atividades que lhe proporcionem diferentes sensações físicas, percepções de movimentos e de equilíbrio. O "eu" está na memória do corpo, por isso, é fundamental que o bebê e a criança pequenina experienciem diferentes situações, utilizando as potencialidades de seus sentidos. Enfim, é necessário dar tempo e espaço para eles brincarem muito.

Um dos seus primeiros brinquedos é o próprio corpo. É muito emocionante ver um bebê descobrir, pela primeira vez, a sua mãozinha e como dedica tempo para observá-la. No início a percebe quase por causalidade e tende a perdê-la de vista muito facilmente, mas logo consegue mantê-la à vista por períodos maiores de tempo, seguindo seus movimentos com a cabeça e com os olhos. Rapidamente os movimentos e o olhar vão se unindo. Gradualmente aprende a coordenar os movimentos dos braços, mãos e dedos enquanto os acompanha visualmente.

Segundo a metodologia desenvolvida pelo Instituto Emmi Pikler:

[...] quando o bebê está entretido com suas mãos, as move de uma maneira semelhante a como as moverá mais tarde, quando começar a manipular objetos. Fará o mesmo com o punho, quando começar a observá-lo enquanto flexiona e estende o braço. Da mesma maneira, depois de um tempo, pegará objetos pegará aproximando-os para vê-los e logo afastará de seus olhos. Abrindo e fechando as mãos se prepara para agarrar, segurar e soltar objetos e, curiosamente, quando pela primeira vez uma mão toca a

outra e se descobrem, com o tempo tocará um objeto, preso em uma mão, com a outra. Assim, tanto a observação de suas mãos como a interação entre elas ocorrem antes e se preparam para a manipulação (KÁLLÓ, 2017, p. 79).

As figuras que seguem demonstram a descoberta do brinquedo pelo bebê.

Figura 24 - Cadê... Achou 1



Fonte: Kálló e Balog (2017, p. 27).

Figura 25 - Cadê... Achou 2



Fonte: Kálló e Balog (2017, p. 27).

Figura 26 - Cadê... Achou 3



Fonte: Kálló e Balog (2017, p. 28).

Figura 27 - Cadê... Achou 4



Fonte: Kálló e Balog (2017, p. 28).

Figura 28 - Cadê... Achou 5



Fonte: Kálló e Balog (2017, p. 28).

Figura 29 - Cadê... Achou 6



Fonte: Kálló e Balog (2017, p. 29).

Falk (2010) salienta a importância de dar o primeiro brinquedo para a criança quando ela passar dessa fase, pois, colocar um brinquedo na grade do berço antes da descoberta de seus

membros superiores, pode distraí-lo de si mesmo. Sugere que o primeiro objeto brincante seja oferecido por volta dos 3 a 4 meses e que seja dado um pano macio e colorido.

Pode ignorá-lo por semanas; mas em geral nota-o rapidamente, estuda-o, pega-o de uma alguma maneira e coloca-o na boca. Frequentemente a criança cobre seus olhos e então surpreende-se quando, de repente se encontra na escuridão. Mas, em seguida, movimentando os braços, a princípio por causalidade retira o pano sozinha. Encantada começa a rir. Repete a ação uma e outra vez, brinca e experimenta o pano. Esse jogo inspirou o adulto a ensinar à criança o "Cadê Achou". Porém, o prazer maior é quando a criança descobre a brincadeira sozinha! (PIKLER, 1969, p. 65).

Brincar é a linguagem da criança desde muito pequenas. Por meio das brincadeiras, as crianças se expressam, pesquisam, se relacionam com o seu próprio corpo, com as pessoas e com os objetos.

É muito comum a repetição da brincadeira por parte dos bebês e das crianças pequenas. Nesse processo de repetir e buscar soluções, a criança fica mais habilidosa. Do ponto de vista biológico, é nos momentos preciosos de construção de conexões cerebrais que as aprendizagens ocorrem. Quanto maior e mais sólidas as ligações entre as células nervosas do cérebro, melhor a aprendizagem armazenada na memória a longo prazo, que pode ser acionada em outras situações mais complexas.

Para isso, é necessário dar tempo *Aiôn* para essa repetição ocorrer quantas vezes for preciso para cada criança, só assim, o conhecimento será consolidado.

3.4 A Infância seus tempos, ambientes e a temporalidade

*[...] A criança é incapaz de consentir em não ter sido sempre
[...] resulta disso que o sujeito se sente coexistindo ao ser.*

Merleau-Ponty

Os bebês e crianças pequenas aprendem no tempo *Aiôn*, quando mergulham nas experiências com curiosidade, inspiração e desejo de serem pesquisadores. É nesse processo que elaboram e constroem sentidos que podem ser conectados a outros conhecimentos.

Por outro lado, é o tempo *Chrónos* da rotina que nos confere constância, organização e estrutura para o cotidiano das crianças. Elas aprendem a temporalidade por meio das marcas da sua rotina: como a hora acordar e dormir, de fazer refeições, momentos de brincadeiras e atividades, momentos de chegar e ir embora. É nessa alternância de tempos que os bebês e as crianças pequenas se desenvolvem.

Figura 30 - Rotina “Depois de”

Fonte: Peres, Tatit e Derdyk (1994).

A cantiga de "Depois de", do grupo musical Palavra Cantada, de autoria de Sandra Peres, Paulo Tatit e Edith Derdyk, do Cd Canções de Ninar (1994), possibilita, de forma poética, a visibilidade do cotidiano vivenciado na creche, que vai muito além de comer e dormir. Permite visualizar a importância de transformar espaços em ambiente e rotinas em momentos que possibilitem a criação de memórias atemporais.

Barbosa (2006, p. 35) pontua que "rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil".

Rotina e cotidiano partilham de pontos em comum, mas apresentam suas particularidades. As rotinas podem ser consideradas como ações culturais produzidas e reproduzidas no cotidiano com a finalidade de estruturar a cotidianidade. O cotidiano é mais abrangente e está relacionado ao espaçotempo indispensável para a vida dos seres humanos, "pois, tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado" (BARBOSA, 2006, p. 37).

Dessa forma, "a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano"(BARBOSA, 2006, p. 37) e no cotidiano está imersa uma rotina, porém, ele não se

¹ A junção dos termos se explica, segundo Alves e Garcia (2008, p. 2), pelo fato de “mostrar que temos bem conscientes os limites que nossa formação no contexto da ciência moderna dominante, de tantas dicotomias e certezas, deixou em nós com suas teorias e conceitos que são insuficientes para entender os cotidianos”.

limita a esta. É necessário problematizar a ideia de que o cotidiano é um espaçotempo de repetição e de rotinização.

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

Não se pode reduzir ao cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo, pois ele é "o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento" (PAIS, 1986, p. 10).

Sendo assim, é importante o professor buscar o equilíbrio entre a rotina e a sua prática, não se deixando levar pelos modismos, mas que ele tenha a consciência de decidir, equilibrar e construir a sua própria vivência pedagógica junto com os bebês e crianças pequeninas. "A rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano" (BARBOSA, 2006, p. 37).

A palavra rotina no contexto escolar já vem carregada de sentidos engessados, imobilizadores, que por si só já restringe o uso dos espaçotempos, a partir do momento em que ela é determinada. Considerando que a rotina não viabiliza outras organizações porque parte de uma perspectiva padronizada, o que enrijece a própria organização das atividades. Já a expressão cotidiano traz consigo a possibilidade do imprevisto, das descobertas, é nele que emergem os acontecimentos, e não temos como defini-los a princípio. "Sendo o cotidiano o espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo, desaparecendo rizomaticamente" (GARCIA, 2002, p. 195).

A rotina na Educação Infantil está associada ao tempo Chrónos, demarcado previamente pelo adulto e pelo relógio que conta os minutos, mas ela não delimita o cotidiano, porque esse é regido por Áion, ou seja, pela intensidade da descoberta e pelo imaginário infantil.

Com as várias formas de conceituar a temporalização, torna-se indispensável pensar a questão do tempo nas instituições que atendem a bebês e crianças pequeninas, de como usá-lo e organizá-lo voltado para experiência cotidiana e não da rotinização das atividades.

A construção da segurança afetiva se dá a partir do entendimento de que cada criança é um ser único e singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e com os adultos de seu entorno. Nesse sentido, o respeito ao bebê e a criança pequenina é essencial. Encará-los como pessoas com características, necessidades e expectativas próprias torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas cotidianas de cuidado para a construção do pensamento e do desenvolvimento psíquico deles.

É essencial a compreensão que existem muitas aprendizagens pelas crianças, nas tantas transições cotidianas que vivem no contexto da creche, e que esses atos necessitam de

intencionalidade pedagógica, que envolve escolhas de percursos e práticas que expressam tal intencionalidade e seu compromisso educacional. Isso, porém, “não significa formatar as pessoas, mas agir com elas no mundo” (BARBOSA, 2009a, p. 41).

Freire (1983, p. 131-132) possibilita refletir que: “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”, assim os profissionais que trabalham com bebês devem estar dispostos a alfabetizar-se nas diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, “escutando” o que seus olhos e gestos demonstram e sua boquinha ainda não é capaz de traduzir em linguagem falada.

Respeitar o ritmo de desenvolvimento das crianças significa transmitir a ela a mensagem de ser aceita e valorizada e mostrar que “pode viver segundo seu próprio ritmo” (FALK, 2010, p. 46). Isso elucida o quanto o tempo para as crianças é vivido de forma diferente e singular, no contexto da creche, e merece a atenção dos adultos.

Por conseguinte, a organização dos tempos não pode acabar por ser vista como rotina que, a partir dessa concepção, organiza a vida e as relações nas instituições destinadas à educação infantil como um “tempo do capital” (GUATTARI, 1977, p. 98), da produção em série, de horários tidos como herança da fábrica, que transformam as ações dos adultos em mecanizadas e não levam em consideração todas as reflexões para tratar de não simplificar uma questão tão complexa para as crianças, que estão construindo seu conhecimento sobre o tempo.

A ideia do “tempo do capital” (GUATTARI, 1977, p. 98) a que fomos submetidos pela história e que, no decorrer das gerações, transmitiu uma mensagem de que não podemos perder tempo. Mesmo cada um sendo único, tenta-se acompanhar o ritmo que a sociedade impõe à vida cotidiana. Ou seja, nesse ritmo de fábrica, de horários a cumprir, de produtividade, de tecnologia, o tempo *Chrónos* prevalecendo ao *Aión*. Dessa forma, administrá-lo tornou-se tarefa difícil e na maioria das vezes, desgastante, tanto para os adultos quanto para os bebês e crianças pequenas.

“Podemos correr o risco de não marcarmos nossa vida no tempo e de não experienciarmos as situações que temos a cada dia” (OLIVEIRA, 2012, p. 39). Ao termos como premissa no cotidiano da creche a pressa e o automatismo, se transmite a mensagem para as crianças que não se pode parar para olhar, para sentir, para conversar ou para expressar os sentimentos. Em razão disso, a vida apenas passa. Passa-se pelo café da manhã pelo lanche e pelo almoço apenas como uma obrigação de um corpo que precisa ser alimentado, que não há tempo para se relacionar, para saborear, para expressar vontades, para construir uma

experiência relacional com a vida, com as pessoas e com o prazer de estar junto para compartilhar os alimentos ou as histórias.

Para Guatarri (1977) viver na contemporaneidade, no qual denominou de “tempo do capital”, distanciou adultos e crianças da tranquilidade, das relações, das amizades e, inclusive, da natureza e os levando para a pressa, ansiedade e produtividade. Os bebês e as crianças pequeninas carecem de natureza e de vivenciá-la em um tempo Aión.

Carvalho (2015, p. 128) ressalta que “o desafio está na necessidade de serem provocadas rupturas na lógica linear de organização do tempo na Educação Infantil, como forma de proporcionar às crianças outras possibilidades de viverem suas infâncias no cotidiano institucional”. Seguindo essa visão, Barbosa (2006, p. 217) salienta que, ao olhar para esse tempo cotidiano, vincula-se o fato “de romper com a compreensão do tempo linear”, da ideia de rotina, e de criar ruptura com a “dinâmica de aceleração imposta pelo sistema capitalista”.

No que diz respeito ao cotidiano na creche, esse precisa estar envolto por uma organização que rompa com o “tempo do capital, da fábrica e com a regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo” (GUATARRI, 1977, p. 21).

Não se pode atropelar e desapropriar o tempo da vida, ao contrário, deve-se valorizar o "cotidiano como fator fundamental de uma pedagogia por não se enraizar em concepções de educação que estão atentas apenas às normas, às transmissões de conteúdos” (BARBOSA, 2006, p. 214).

A partir do cotidiano ou da rotina escolar estabelecida, a criança vai se organizando e adaptando seu tempo ao tempo da escola. "A escola se organiza para administrar o tempo, o tempo da infância" (CORREIA, 1996, p. 98). Essa organização da escola vai formando formas de pensar da criança, de brincar, implicando a postura do corpo e na relação com os colegas, vai revelando a forma de tessitura do conhecimento e a maneira de ser/estar no/com o cotidiano.

Tratar o tempo da infância como um tempo múltiplo permitirá que as vivências da escola, se conectadas com outras práticas socioculturais, sejam posteriormente incorporadas na vivência e consciência do adulto e não sejam vistas como “estranhas” ou como próprias da infância e, conseqüentemente, descartáveis (CORREIA, 1996, p. 125).

Além disso, tal perspectiva toma como fator importante o olhar para o tempo educativo como uma organização a partir da “necessidade de pensar e respeitar o tempo da criança, observando-se seu ritmo e refletindo-se sobre a forma como se organiza o dia” na instituição (BARBOSA, 2006, p. 85).

O trabalho com bebês e criança pequeninas sugere estratégias específicas com ações voltadas às situações do cotidiano escolar, dentre elas:

- Criação e manutenção de ambientes físicos e psicossociais saudáveis, limpos, seguros e adequados a cada faixa etária;
- Desenvolvimento de ações cotidianas em um ambiente que promova relações interpessoais positivas e hábitos saudáveis, propício ao desenvolvimento da autoconfiança e autonomia;
- Ações cuidadosamente planejadas e explicitadas para a equidade nas questões de raça e gênero;
- Promoção da escuta sensível e do diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo;
- Ações voltadas à promoção da saúde mental, por meio do planejamento de períodos de ambientação dos bebês e crianças pequeninas na escola;
- Envolvimento e orientação aos pais e responsáveis sobre as formas de cuidar e acompanhar as crianças no ambiente familiar;
- Preocupação em fornecer e educar para uma alimentação saudável;
- Planejamento e desenvolvimento das ações do educar e cuidar de forma articulada, promovendo muito mais que uma parceria, e sim, uma relação de cumplicidade visando o desenvolvimento pleno dos bebês e crianças pequeninas atendidas.

Um outro aspecto relevante a ser considerado no cotidiano infantil nas instituições é a participação das famílias. Bowlby (1984) formulou a teoria do apego, descrevendo os diferentes momentos da relação de um bebê e sua mãe no desenvolvimento deste comportamento. A família em conjunto com a educadora da creche configura a figura central na formação dos primeiros vínculos que os bebês e as crianças pequeninas estabelecem. Ambos a medida que interagem e se relacionam vão aprendendo a se conhecerem e a se respeitarem.

O apego e a formação de vínculos são instintivos, não é nada instantâneo e automático, é formado a partir da interação e convivência. Daí a importância de estruturar os ambientes que possibilitem a convivência entre as crianças, seus familiares e educadores.

Winnicott (1982, p. 214) salienta que "a função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que nos primeiros anos da criança só a mãe desempenha".

A construção do cotidiano nas escolas destinadas ao atendimento da primeira infância deve levar em consideração as necessidades pautadas pelos familiares, além das já estruturadas

pela rotina. O atendimento deve ser quase individualizado, principalmente no que tange aos cuidados.

Para Winnicott (1982, p. 99) "um bebê não pode existir sozinho, sendo essencialmente parte de uma relação". Dessa forma, se a instituição se prepara para receber e atender a faixa etária de 0 a 3 anos precisa, necessariamente, atender suas famílias, e escutá-las em suas expectativas e preocupações. Ao cuidar dos familiares, estará cuidando dos bebês e das crianças pequeninas também, pois se os familiares estiverem seguros eles também estarão.

[...] a história de um ser humano não começa aos cinco anos, nem aos dois, nem aos seis meses, mas ao nascer ou antes de nascer, se assim preferir; cada bebê é desde o começo uma pessoa, necessitando ser conhecida por alguém. Ninguém pode conhecer melhor um bebê que a própria mãe (WINNICOTT, 1982, p. 96).

As crianças pequenas têm como características trazer novidade ao mundo. Arendt (2004, p. 17) destaca que a condição humana da natalidade, como "o novo começo inerente a cada nascimento", pode "fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar-se algo novo, isto é, de agir".

Barbosa (2009, p. 81) salienta que nesta perspectiva "que cada nascimento traz consigo a irrupção da imprevisibilidade e da irreversibilidade. Cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir". Nesse sentido, trazem questionamentos também às instituições educacionais e aos currículos voltados ao atendimento da primeira infância.

Os bebês e as crianças pequeninas sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber propriamente dito. Suas formas de interpretar, (re)significar e comunicar emergem do corpo, dos choros, como movimentos expressivos e comunicativos que antecedem à linguagem verbal.

Com o seu poder de interagir em sua integralidade, de forma multidimensional e poli sensorial, eles ocupam o lugar de pesquisadores e não de meros alunos passivos. Reivindicam ações participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens.

A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que sente e pensa. Supõe considerar, na ação pedagógica da creche, a relevância de favorecer processos de aprender a operar corporalmente linguagens e narrativas a partir das brincadeiras e das repetições lúdicas. O divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encantamento do bebê pelo encontro com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são necessidades cognitivas: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência (BARBOSA, 2009, p. 100).

Zabalza (1998), Forneiro (1998) e Barbosa (2006) analisam o desenvolvimento do conceito de ambiente e espaço a partir de 3 dimensões:

1. **Aspectos Estéticos** – acolhedor, belo e proporcional ao número de crianças atendidas;
2. **Aspectos Funcionais** – adequados, com recursos disponíveis, exercendo sua finalidade educativa (3º educador);
3. **Aspectos Ambientais** – assegurando que ninguém passe frio e calor e garantindo a luminosidade adequada e a segurança dos bebês e crianças pequenas.

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chaves. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossíveis (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (ZABALZA, 1998, p. 50).

Forneiro (1998) estabelece, conceitualmente uma distinção importante entre **espaço e ambiente**. Os espaços, por si só, não possibilitam experiências e o desenvolvimento sociocognitivo dos bebês e crianças pequenas, pois são "[...] locais para atividades caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração" (FORNEIRO, 1998, p. 229).

Os ambientes, no que lhe concerne, "corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele estabelecem" (FORNEIRO, 1998, p. 232). O termo ambiente, procede do latim, significa o que envolve, ou seja:

Como um todo indissociável de objeto, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida [...] o ambiente "fala", transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietações, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Segundo Forneiro (1998), há quatro dimensões para caracterizar o ambiente:

1. **Dimensão Física** – é o espaço físico, suas condições estruturais, objetos e toda sua organização;
2. **Dimensão funcional** – relacionam-se com a forma de utilização dos espaços, sua polivalência e o tipo de atividade ao qual se destinam. Neste sentido, o mesmo espaço pode exercer diferentes funções. É um espaço pedagógico em permanente construção de diferentes ambientes;
3. **Dimensão temporal** – trata da organização do tempo e, portanto, dos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço em que se realiza cada uma delas, como o tempo de brincar

nos cantinhos ou no parque, de alimentação, de comunicar-se com os outros, de contar histórias, entre outros. A dimensão temporal pode ser entendida também como relacionada à organização da rotina e do cotidiano de uma instituição;

4. **Dimensão relacional** – refere-se as diferentes relações que se estabelecem dentro de um espaço. O ambiente, nessa perspectiva, é visto como movimento, e não como algo estático, um ambiente vivo, que existe à medida que os elementos que o compõem possam interagir entre si.

Para Barbosa (2006), ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e, também, pelos seus usuários.

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento (BARBOSA, 2006, p. 122).

Para Barbosa e Horn (2019, p. 20), “a aprendizagem é construída a partir da vida cotidiana”, por isso precisa ser “pensada para o bem-estar das crianças”, levando muito em conta que o “ambiente educa, faz propostas, estabelece limites e abre novas possibilidades”.

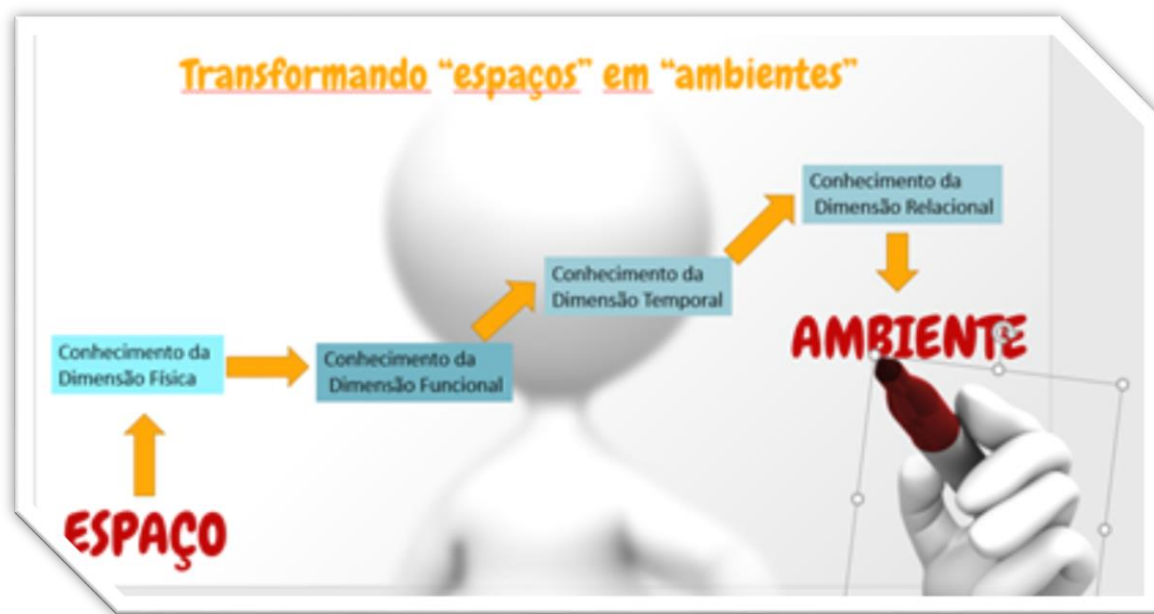
Loris Malaguzzi, precursor da Abordagem Reggioiana, no livro "As Cem Linguagens da Criança (1999)", coloca que o ambiente é visto como algo que educa a criança. Para Malaguzzi, tudo o que cerca as pessoas na escola e aquilo que usam, os objetos, os materiais e as estruturas, não são vistos como elementos passivos, mas pelo contrário, são elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (MALAGUZZI, 2001, p. 157).

Nessa abordagem, o espaço é visto como um terceiro educador, como algo que, também educa as crianças que o habitam. A fim de agir como um educador, esse ambiente necessita de flexibilidade, deve passar por modificações frequentes com a intenção de permanecer atualizado e sensível aos direitos das crianças de serem personagens principais na

construção de seus conhecimentos. Um espaço vivo, um espaço repleto de paixão, entusiasmo, um espaço onde o educador pensa e interage sobre o ambiente de modo a imprimir ainda mais qualidade ao seu trabalho e à aprendizagem das crianças.

Figura 31 - Transformando "espaços" em "ambientes"



Fonte: Infográfico feito pela pesquisadora.

Gandini (1999) enfatiza a necessidade de que todas as pessoas que trabalham e convivem nesses ambientes precisam participar de seu planejamento, organização, manutenção e modificação, pois eles fazem parte de suas vidas. Do mesmo modo que é imprescindível a realização de estudos constantes e diálogos entre diferentes áreas do conhecimento, tais como, Pedagogia, Arquitetura, Sociologia, Psicologia, Antropologia, que auxiliem o avanço nas discussões sobre a problemática do espaço na educação.

É essencial considerar a participação dos bebês e das crianças pequenas no planejamento e organização do espaço, atentando para o que elas têm a dizer, com suas múltiplas maneiras de expressão, é essencial na construção de "Ambiente" e não apenas espaços decorados. Desse modo, a observação e a escuta mostram-se procedimentos imprescindíveis na organização desses ambientes, quando se considera a criança como sujeito autoral, histórico, com uma identidade social e cultural.

Malaguzzi (2001) pontua que para ser um ambiente que cumpra a função do 3º educador e proporcione o pleno desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, ele deve:

1. permitir a expressão do potencial, com possibilidade de explorar e pesquisar sozinhas e perceberem-se como construtoras de projetos;
2. reforçar a construção da identidade, autonomia e segurança e a possibilidade de trabalhar e comunicar-se com os outros;
3. favorecer que a identidade cultural e a privacidade sejam respeitadas.

Figura 32 - Infográfico realizado pela pesquisadora



Fonte: Infográfico realizado pela pesquisadora.

Pontuar o meio em que são inseridos os bebês e as crianças pequeninas, implica necessariamente voltar aos pressupostos teóricos de Wallon (1989) e Vygotsky (2009). Eles relacionam a afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais, quando discutem o desenvolvimento humano no enfoque psicológico. Para ambos, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos.

De fato, a criança é completamente desprovida de meios de ação sobre as coisas que a cercam: é graças às relações interindividuais de sociabilidade, que sua vida se abre. Essas relações são de longe, bem anteriores às relações com o mundo físico, ao contrário do que se observa na quase totalidade de série animal. Portanto, a mediação da relação indivíduo-meio pelo grupo é inevitável (WALLON, 1989, n.p.).

Wallon (1989) afirma que todo ser humano é biologicamente social desde o seu nascimento, o que implica adaptar-se ao meio social. Assim, conclui-se que o bebê e a criança pequenina sozinhos não sobreviveriam, e que essa sobrevivência depende de parceiros mais experientes.

Em razão disso, ambiente assume uma importância significativa, bem como o papel do grupo, podendo-se inferir que os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores e, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e entre elas e os adultos, incluindo os companheiros maiores que frequentem a instituição escola. Isso se fará na disposição dos móveis e materiais, nas cores, nos odores, nos desafios que, enfim, este meio proporcionará às crianças (HORN, 2014, p. 105).

Na medida que o professor se alia a um espaço que promova a descentralização de sua figura e que incentive os bebês e as crianças pequeninas a terem suas próprias descobertas, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta, ou seja, possibilita que as crianças atuem no que Vygotsky (2009) nomeia, “zona de desenvolvimento proximal”. “Assim sendo, cada modo de relação com o entorno implica um determinado equilíbrio funcional que por sua vez é uma expressão da historicidade tanto da maturação individual como da evolução do meio humano” (HORN, 2014, p. 117).

Assim, o ambiente não é algo natural, mas sim construído. Pode-se dizer que é uma construção social que estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.

Observar o modo como bebês e crianças pequeninas brincam, se relacionam, compreendê-las a partir do seu contexto sócio-histórico e realizar registros fiéis, são ações indispensáveis para uma sólida parceria entre o tempo, os ambientes e a temporalidade.



[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manuel de Barros

4 PERCORRENDO CAMINHOS E TRILHANDO ESCOLHAS

É necessário religar, na complexidade dos fenômenos e problemas, a objetividade e a subjetividade, a razão e a emoção, o qualitativo e o quantitativo, o macro e o micro, a estrutura e a ação. De igual forma, é preciso desenvolver o raciocínio lógico, sem deixar de lado a intuição e a sensibilidade no exercício da pesquisa.

Inês Assunção de Castro Teixeira

O caminho metodológico escolhido contempla a pesquisa qualitativa, contribuindo para que a pesquisadora adentre o universo de seu objeto de estudo, articulando e ampliando suas possibilidades. Utiliza a pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo. Ao optar por tais escolhas de direcionamento metodológico, busca-se por meio do objetivo proposto demonstrar a importância dada pelo docente da primeira infância na concepção e articulação do tempo e da temporalidade à sua prática pedagógica cotidiana.

4.1 Itinerário metodológico da pesquisa

A pesquisa científica, segundo Chizzotti (2011) apresenta critérios claros, explícitos e estruturados. É permeada pela teoria, método e análise de dados. Na sua forma, não há um padrão único, podendo ser analisada pelo viés da realidade posta e pela concepção dos objetivos.

Considerando que o percurso metodológico um caminho a ser trilhado com o objetivo de conduzir as escolhas ao lugar almejado, esta pesquisa contempla uma abordagem qualitativa, que segundo Lüdke e André (1986, p. 38) apresentam algumas características básicas: “o ambiente natural é sua fonte direta de dados e seu principal instrumento é o pesquisador; dados predominantemente descritivos; preocupação maior com o processo do que com o produto; a análise dos dados segue um processo indutivo”.

Para desenvolver a pesquisa, Chizzotti (2011, p. 27) ressalta a importância de uma metodologia de trabalho estruturada, como procedimentos e métodos que respondam aos requisitos da pesquisa qualitativa: “Recorre, para isso, algumas técnicas ou instrumentos de coleta de dados [...] conexos e subordinados aos procedimentos adotados na pesquisa”.

As abordagens que conduziram esta pesquisa “[...] reserva inúmeras possibilidades para o estudo da escola, sempre que não seja entendida como solução mágica, definitiva ou exclusiva” (CAMPOS, 1984, p. 66).

As reflexões e interpretações deste trabalho estão fundadas por um aporte teórico com foco na fenomenologia, além de contribuições provenientes da filosofia e da sociologia da infância.

A partir da escolha do percurso metodológico qualitativo, lança-se mão da pesquisa bibliográfica, da análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

4.2 Pesquisa bibliográfica e análise de documentos

A pesquisa bibliográfica é o ponto de partida e o fio condutor do estudo, visto que proporciona o suporte para todas as fases da pesquisa, articula-se com a análise de documentos, confirmando ou refutando aquilo que se foi proposto estudar.

“Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escritos sobre um determinado assunto, mas propicia o exame de um tema sob o novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Com a utilização da pesquisa bibliográfica, busca-se aprofundar a revisão literária e refletir sobre ela para classificar a fundamentação das hipóteses e os questionamentos apresentados, além de aprofundar o grau de conhecimento desta pesquisadora.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) análise de documentos é “uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, seja para complementar informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Além de ser uma técnica valiosa de abordagem de dados e uma fonte de coleta estável, pois os dados podem ser examinados ou retomados sempre que necessário.

Esse tipo de análise pretende identificar informações factuais nos documentos por meio das questões formuladas para análise [...] não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas sim, nasce de um determinado contexto e, por conseguinte, criam informações sobre esse mesmo contexto. [...] primeira informação à qual o pesquisador deve se deter é a caracterização do tipo de documento a ser usado. Se o documento será da ordem oficial, técnico, pessoal, se abrangerá informações de arquivos oficiais ou escolares, entre outros (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Como bem denomina Mizukami (2002, p. 42), trata-se de um

processo de garimpagem”, se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, “extraí-los das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça.

Oliveira (2007, p. 69) argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela

pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico”. Já “a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

Os documentos escolhidos para subsidiar a análise desta pesquisa podem ser classificados em: normativos e orientadores.

Assim, para o presente estudo, os documentos identificados como normativos são: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes Bases (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), a Base Comum Curricular para a Educação Infantil (2017). Os orientadores são: “Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BARBOSA, 2006), Projeto Pedagógico e o Guia de Procedimentos e Protocolos da Creche Estrela de Davi, além dos portfólios e registros realizados pelas professoras.

Concluída a etapa de seleção e organização bibliográfica, foi realizada uma leitura cuidadosa permeada por um olhar focado nos trechos que fizessem alguma referência à concepção de um currículo para o atendimento em creches, que contemple as sensações, descobertas e as percepções pautadas na escuta das suas múltiplas formas de linguagem, conceito já contextualizado nos capítulos anteriores.

O quadro abaixo foi elaborado como ferramenta para a sistematização dos documentos orientadores da creche, com o objetivo de obter informações preciosas que possam contribuir no percurso desta pesquisadora na articulação de um currículo elaborado a partir da escuta dos saberes dos bebês e crianças pequenas e na concepção da primeira infância.

Quadro 1 - Documentos norteadores analisados

Projeto Pedagógico	Currículo Prescrito homologada pela SME. Contém os princípios educacionais, orientações didáticas, metodológicas que norteiam a organização da creche.
Guia de Procedimentos e Protocolos	Orientador das ações referentes ao binômio Educar e Cuidar
Portifólios	Portifólio desenvolvido pelos professores para cada faixa etária, narrando as etapas do trabalho proposto com bebês e as crianças pequeninas
Registros individuais das professoras	Acompanhamento realizado por cada professor das atividades propostas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Para obtenção dos dados, foi utilizado questionário com 10 questões, sendo 3 relacionadas aos saberes necessários para ser professora de bebês e crianças pequeninas, 5 sobre temporalidade e estruturação da rotina/cotidiano das instituições e 2 sobre concepção de tempo e múltiplas formas de linguagem.

Pode-se definir questionário como técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2014, p. 121).

Ao todo, 16 profissionais responderam ao questionário, sendo 9 professoras e 8 assistentes de sala. Todas formadas em pedagogia e 3 com pós-graduação em psicopedagogia. Todas as integrantes trabalham com a faixa etária de 04 meses a 3 anos.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: análise de documentos e aplicação de questionário. A primeira constituiu em selecionar a bibliografia e os diversos documentos que embasaram a pesquisa.

A escolha pelo uso de questionário deu-se por esse consistir "basicamente em traduzir objetivos das pesquisas em questões específicas" (GIL, 2014, p. 12). As perguntas abordaram

temas especificamente direcionados às categorias de análise, "Saberes dos professores", "Currículo" e "Articulação dos tempos Chrónos e Aión".

Questionário aplicado:

1. Quais são os saberes necessários para ser professora de bebês e crianças pequeninas?
2. Na sua opinião, quais as qualidades necessárias para ser uma boa professora de bebês e crianças pequeninas?
3. Quais as dificuldades de ser uma professora de bebês e crianças pequeninas?
4. Como a rotina/cotidiano do berçário é organizada?
5. Para você, quais desses momentos são os mais prazerosos? Por quê?
6. E os mais trabalhosos?
7. Na sua opinião, a rotina ajuda a estruturar o seu trabalho ou dificulta a realização da proposta pedagógica? Por favor, justifique sua resposta.
8. Na sua instituição, quem é a responsável em elaborar/organizar a rotina/cotidiano?
9. Você acredita que os bebês e as crianças pequeninas se comunicam entre si e com todos que se ocupam deles? Caso sua resposta seja afirmativa, por favor, descreva uma situação em que isso ocorreu.
10. Para você, qual o papel do "tempo" na estruturação da rotina de uma creche?

4.4 Cenário da Instituição Pesquisada

4.4.1 Caracterização da Creche Estrela de Davi

A Creche Estrela de Davi, que embasou essa pesquisa, foi fundada em abril de 1982 por uma grande instituição da área da saúde, com a finalidade de prestar atendimento, pela perspectiva do cuidar, aos filhos e filhas das funcionárias, entre 04 meses a 6 anos.

A decisão de ter uma creche foi tomada pela diretoria executiva da instituição após solicitações constantes de suas funcionárias, que justificavam suas ausências e atrasos por não ter onde deixar seus filhos e filhas durante suas jornadas de trabalho, que eram muito diferenciadas e a localização do hospital considerada de difícil acesso.

Da sua fundação, em 1982 até 2001, a creche manteve uma característica puramente assistencialista. Funcionava diariamente, inclusive aos finais de semana e feriados, das 5h30 às 19h30. As crianças permaneciam na creche durante a jornada de trabalho de suas mães, mas não podiam vir quando estas estivessem de folgas, licenças médicas e férias.

Funcionando como se fosse uma extensão da ala pediátrica da instituição mantenedora e com uma estrutura muito hierarquizada, seu quadro de funcionários era basicamente formado por pessoas da área da saúde, com exceção de algumas auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), das equipes de Nutrição e Higiene.

A enfermeira responsável pelo “setor creche” respondia diretamente à diretoria de Assistência Médica e havia sido designada para ocupar esse cargo. As demais funcionárias eram oriundas de diversos setores, que, por vários motivos, estavam impossibilitadas de exercerem as funções para as quais foram contratadas.

O prédio, apesar de ter sido projetado para a finalidade que se destinava e ter recebido vários prêmios pela concepção arquitetônica, seus espaços e mobiliários, demonstravam a concepção assistencialista enraizada desde o seu alicerce.

O Dr. Vinelli, médico sanitarista, em “A descrição de como deveria ser uma creche”, realizada em abril de 1879, na edição de nº 2 da revista “A mãe de família”, ao discorrer sobre o assunto, retrata bem a concepção que deve ter embasado o projeto:

[...] a escolha de um local apropriado, atendendo às condições higiênicas, como distante de fábricas, por exemplo, com tamanho proporcional ao número de crianças que se pretender admitir. Os cômodos devem ser “espaçosos, elevados, claros e arejados, rodeados de janelas”, para que o ar circule facilmente e haja luz. O cuidado também deve ser rigoroso em relação à limpeza e ao asseio das roupas infantis. O prédio que servir à creche deve ter pelo menos as seguintes divisões:
 Uma sala para os berços, com espaço razoável entre eles;
 Uma sala para recreação;
 Uma rouparia, em que se guardam vestidinhos, fraldas, panos, etc.;
 Uma cozinha;
 Um quarto destinado à senhora encarregada de receber as crianças;
 Um jardim convenientemente arborizado.
 O corpo administrativo desse estabelecimento deve ser composto de: “um conselho de administração, uma comissão de senhoras encarregada de nomear e fiscalizar as inspetoras e as amas e de uma comissão médica que decide de tudo quanto diz respeito aos cuidados higiênicos e médicos a que devem ser submetidas as crianças” Para cada cinco ou seis crianças, deve-se contratar uma ama (VINELLI, 1879, n.p.).

Ele acrescenta, ainda, que “A creche deve estar aberta todos os dias úteis, desde as 5 horas da manhã até as 8 horas da noite; somente fechar-se aos domingos e dias santificados” (VINELLI, 1879, n.p.).

Figura 33 - Creche Estrela de Davi – Estrutura Antiga



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os espaços físicos da Creche contemplavam todos os pontos relevantes no quesito de garantir a saúde e a integridade física das crianças, mas não no aspecto do seu desenvolvimento sociocognitivo e afetivo. Sua estrutura era composta por:

- 1 recepção;
- 1 sala para direção administrativa;
- 1 enfermaria;
- 1 cozinha;
- 1 lactário;
- 1 refeitório;
- 6 salas de aula;
- 2 solários;
- 1 fraldário;
- 1 banheiro infantil;
- 4 banheiros para funcionários;
- 1 parque gramado.

A alimentação, material de higiene pessoal e vestuário, de todas as crianças atendidas, eram fornecidos pela Instituição Mantenedora. Havia uma grande preocupação em fornecer o melhor, rigorosos protocolos de higienização dos alimentos e utensílios eram acompanhados de

perto pela Técnica de Enfermagem e pela equipe de nutrição do próprio hospital. Frutas e leites especiais, como de cabra, eram oferecidos sem ônus algum às funcionárias que utilizavam a creche, mas não existia uma preocupação em criar um espaço pedagógico, onde as necessidades sociocognitivas fossem trabalhadas.

A Constituição de 1988 começa a dar novos rumos à Educação Infantil, de uma esfera puramente assistencialista, se iniciava de forma bem embrionária, um olhar voltado para a importância de proporcionar condições para o pleno desenvolvimento das crianças pequenas por meio da educação. O artigo 227 define os direitos da infância brasileira, apesar da sua abordagem abrangente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988, p. 687).

Após o Plano Nacional de Educação (1996), que admite que a creche é de responsabilidade da Secretaria da Educação e não mais da Secretaria do Bem-Estar Social, o discurso pelo direito à creche começava a fazer parte das plataformas de governo de muitos candidatos, perpetuando até os dias atuais.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) impulsionou diferentes setores educacionais a defenderem um novo modelo para a Educação Infantil. A LDB defende uma concepção de criança como sujeito ativo e capaz de interagir com o mundo por meio da brincadeira.

Para garantir o direito da criança de viver plenamente sua infância e para que não fossem antecipadas as rotinas e práticas do fundamental, foram estabelecidas as concepções de avaliação, formação de professores e gestores, a atenção multidisciplinar à criança e aos princípios curriculares possibilitando que os professores direcionassem o olhar para a construção de sujeitos solidários, criativos e críticos (OLIVEIRA, 2005, p. 54).

A diretoria executiva da instituição mantenedora, alertada pelo seu departamento jurídico sobre as mudanças na legislação educacional e a necessidade de adequação da Creche, os levou a procurar uma gestora da área educacional que se responsabilizasse por todo o processo necessário.

O Referencial Curricular da Educação Infantil ressalta a importância do espaço físico ser planejado, considerando os projetos, as atividades desenvolvidas e a faixa etária das crianças, permitindo-as usufruí-lo de maneira plena.

Particularmente as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade

etc. [...] Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (BRASIL, 1998, p. 69).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) ressaltam, entre outros aspectos, a importância do uso do espaço físico em conjunto com as propostas pedagógicas e seus regimentos.

As instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999, p. 232).

As Diretrizes Operacionais (CNE n.º 4/2000, aprovada em 16/12/2000), de caráter mandatório, estabelecem as especificidades da Educação Infantil tanto em nível privado quanto público, exigindo que para uma instituição funcionar, esta deve ter, além do estabelecido por esse documento, as normas municipais, estaduais e do distrito federal.

Os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, (de acordo com a diversidade climática regional. [...] Local para repouso individual pelo menos para crianças com até um ano de idade, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre (BRASIL, 2000, p. 628).

A falta de espaço físico nas instituições de atendimento às crianças pequenas também foi abordada no Plano Nacional de Educação de 2001, mas somente cinco anos após sua aprovação, o Ministério da Educação em conjunto com Secretaria de Educação Básica elaborou os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, o espaço físico constitui-se em um elemento essencial para a aprendizagem significativa, desde que também seja adequado às necessidades reais do seu público-alvo, neste caso, dos bebês e das crianças pequeninas.

A conscientização da Diretoria Executiva, em relação à importância do investimento, não se deu com dados e justificativas baseadas na Legislação que norteia a Educação Infantil, mas ocorreu quando a linguagem empresarial predominou e após várias solicitações de estudos e levantamentos de impactos (indicadores de absenteísmo das funcionárias que utilizavam a creche, tempo de casa destas funcionárias, importância dada ao benefício pelos funcionários e levantamento de custos), o investimento foi aprovado com o compromisso de tornar o “benefício creche” fonte de atração na contratação de novos funcionários e de retenção dos profissionais chaves para a Instituição.

A construção de um novo prédio foi aprovada, a Creche Estrela de Davi ganhava uma nova arquitetura, mais ampla e com uma área verde, mas só isso não a transformava em um ambiente que privilegiasse o desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças pequenas. Era necessário olhar para os profissionais que iriam atuar nesse novo espaço.

Figura 34 - Creche Estrela de Davi – Estrutura Nova



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O novo prédio possuía a seguinte infraestrutura:

- 1 recepção;
- 1 sala para direção administrativa;
- 1 sala de professores;
- 1 enfermaria;
- 1 cozinha;
- 1 lactário;
- 1 refeitório;
- 10 salas de aulas, cada uma com seu fraldário;
- 2 solários;
- 1 fraldário geral;
- 16 banheiros infantis;
- 7 banheiros para funcionários;
- 2 parques gramados.

Visando atender todas as funcionárias da Instituição que optassem pelo benefício a longo prazo, o benefício a partir de 2010 passou a atender a faixa etária de 04 meses a 3 anos de idade.

A equipe da Creche Estrela de Davi era composta por profissionais de diferentes formações e funções e se estruturava de forma hierarquizada, mas sem nenhum esquema que mostrasse a importância dessa hierarquia, de tal forma que se completavam e se respeitavam. A compreensão da necessidade de romper com a visão fragmentada e sequencial de tudo que era realizado para e com a criança era essencial para tornar aquele espaço em um ambiente de concretude da cidadania da infância.

A inserção de uma visão de equipe a um grupo tão heterogêneo foi realizada a partir da demonstração do papel que cada um exercia e como uma atividade complementava a outra. Sendo assim, o primeiro passo foi rever o organograma que, pelo modo que estava estruturado, exercia uma forte influência para não mudar a rotina de trabalho estabelecida, mesmo com a nova estrutura física.

Historicamente, a baixa exigência no nível de escolaridade e de formação dos educadores tem sido a marca das instituições de educação infantil. Isso reflete a falta de prioridade nas discussões das políticas públicas para a infância que, sistematicamente, relegou a um papel secundário as instituições de educação infantil, os profissionais que nela atuam e a sua importância na vida, na constituição do sujeito e no processo de desenvolvimento da criança.

A instituição mantenedora é reconhecida principalmente pela excelência dos seus serviços e de seus profissionais, na área de saúde. Com a proposta de reestruturação dos cargos, essa excelência também chegava à Creche.

Sua implantação foi gradativa e durou 6 meses. Não foi possível o total aproveitamento dos profissionais e, inevitavelmente, demissões ocorreram, mas foi dada a oportunidade para quem estivesse disposto a retornar aos estudos e, principalmente, enfrentar as mudanças. Sendo assim, um novo organograma da creche foi formado:

A necessidade de se pensar na qualidade da formação dos adultos responsáveis pela educação e cuidado das crianças está associada às novas exigências colocadas pela sociedade, que reclamam um novo olhar e outro lugar para a criança, impulsionando as mudanças no cenário educacional brasileiro já garantidas em lei, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Com espaços reformados, mobílias adequadas e quadro de funcionários conforme a legislação vigente, o passo seguinte foi estabelecer uma estratégia de funcionamento coletivo,

olhar para a creche como um todo, mas considerando as particularidades de cada berçário. A estratégia era estabelecer uma proposta curricular capaz de transformar espaços em ambientes e rotinas em cotidiano, permeava em fazer os docentes e funcionários acreditarem que era possível o tempo Aión preencher o vazio do Chrónos.

Para inserir essa visão da importância de um trabalho em equipe a um grupo tão heterogêneo, se fez necessário refletir sobre o papel que cada um exercia e como uma atividade complementava a outra. Grupos com profissionais de diferentes funções foram organizados para analisar cada procedimento que era realizado por cada uma das equipes. A finalidade era que refletissem o quanto o Educar e o Cuidar possuem uma relação de cumplicidade e não apenas de parceria.

Como salienta Tristão (2004, p. 153), "[...] o projeto dessas instituições deve integrar no educar dimensões do cuidar, sem hierarquizar funções [...]".

A consciência do seu papel e valorização do outro foram surgindo à medida que os desafios foram sendo conquistados e iam provocando naquele grupo a necessidade de se transformar em uma equipe com um único objetivo em comum: tornar o bebê e a criança pequenina a essência de todo trabalho realizado.

Assim sendo, o projeto pedagógico da Creche Estrela de Davi foi concebido e guiado a partir dos princípios e pressupostos defendidos pela Dra. Pikler e pela psicanalista Marie C. Busnel. O respeito ao tempo do bebê, o “olhar” que realiza a “leitura” e a “escuta” com o “coração”, que possibilita transformar a rotina a ser cumprida em cotidianos de descobertas regidos por Aión.

4.4.2 Caracterização dos Docentes da Creche Estrela de Davi

Em 2020, ano base para esta pesquisa, a instituição contava com 10 turmas de Educação Infantil, atendendo crianças, distribuídas nos turnos: matutino (6h), vespertino (6h) e integral (12h). Quanto ao quadro docente, 20 profissionais com graduação em pedagogia e 16 com pós-graduação exerciam a docência na instituição. Completavam o quadro de profissionais 24 estagiárias de pedagogia.

Quadro 2 - Nomenclatura das turmas - Creche Estrela de Davi

Nomenclatura da turma	Faixa etária de atendimento
Baby 1	4 a 8 meses
Baby 2	9 a 12 meses
Baby 3	13 a 18 meses
Baby 4	19 a 24 meses
Maternal	25 a 36 meses

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Desse grupo, 16 professoras participaram dessa pesquisa, sendo 10 graduadas em pedagogia e 6 com pós-graduação.

As professoras participantes da pesquisa foram identificadas por nomes de flores escolhidos por elas. Essa escolha deve-se a necessidade de se aguardar o florescer, assim como as crianças, onde cada uma ocorre no seu tempo próprio e a nós, só nos cabe aguardar.

Quadro 3 - Professoras da Creche Estrela de Davi participantes da pesquisa

Nomes (Fictícios)/ Cargos	Turmas - Faixa Etária	Escolaridade
Amarílis - Professora	Baby 1A - 04 a 8 meses	Pós-graduada
Begônia- Auxiliar de Sala	Baby 1B - 04 a 8 meses	Graduada/ Pedagogia
Camélia - Professora	Baby 1B - 04 a 8 meses	Pós-graduada
Cravina - Auxiliar de Sala	Baby 2A - 08 a 12 meses	Pós-graduada
Gérbera - Professora	Baby 2B - 08 a 12 meses	Graduada/ Pedagogia
Hortênsia- Auxiliar de Sala	Baby 2C - 08 a 12 meses	Graduada/ Pedagogia
Gardênia - Professora	Baby 3A - 13 a 18 meses	Pós-graduada
Íris- Auxiliar de sala	Baby 3A - 13 a 18 meses	Graduada/ Pedagogia
Kalanchoê - Auxiliar de sala	Baby 3A - 13 a 18 meses	Graduada/ Pedagogia
Magnólia - Professora	Baby 3B - 13 a 18 meses	Graduada/ Pedagogia
Rosa - Auxiliar de sala	Baby 3B - 13 a 18 meses	Graduada/ Pedagogia
Margarida - Professora	Baby 4 - 19 a 24 meses	Graduada/ Pedagogia
Lavanda- Auxiliar de Sala	Baby 4 - 19 a 24 meses	Graduada/ Pedagogia
Violeta - Professora	Maternal - 2 a 3 anos	Graduada/ Pedagogia
Tulipa - Professora	Maternal - 2 a 3 anos	Pós-Graduada
Orquídea- Professora	Maternal - 2 a 3 anos	Pós-Graduada

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Caracterizar a Creche Estrela de Davi, tanto em seus aspectos de organização físico-estrutural quanto em sua trajetória enquanto estabelecimento que educa e cuida de bebês e crianças pequeninas fez-se essencial a esta pesquisa, pois é nesse caminho já trilhado que ocorre

a prática pedagógica de uma equipe que ousou ir além de um currículo prescrito. Por isso, apresentá-los possibilita uma compreensão mais contextualizada das análises propostas.

4.5 Tecendo novos olhares, (re)significando saberes e trilhando novos caminhos

Um momento importante da pesquisa científica é a categorização do que foi recolhido. Não há um caminho certo a ser traçado neste momento “em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho” (FRANCO, 2007, p. 60), pois tal tarefa demandará grande esforço e profundo conhecimento na temática pesquisada. Para esta pesquisa, optou-se por considerar categorias de análise preestabelecidas e as subcategorias que emergiram no decorrer da análise de documentos e dos questionários aplicados.

Segundo Severino (2007, p. 65), a modalidade de pesquisa denominada análise de conteúdo mostra-se “uma metodologia de tratamento e análise constante de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens”. Para esta pesquisa, a opção de analisar o Projeto Político Pedagógico e os registros realizados pelas educadoras durante o desenvolvimento da sua prática docente, demonstrou ser pertinente relacioná-los aos objetivos da pesquisa elencados inicialmente. Cada pergunta selecionada visou atender aos objetivos propostos na introdução deste trabalho. Nesta mesma perspectiva, um quadro com categorias preestabelecidas foi construído como uma maneira de planejar melhor a análise dos documentos e das respostas obtidas pelo questionário proposto por esta pesquisadora e “neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função de uma busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2007, p. 60). Para exemplificar, o quadro abaixo foi criado a priori como uma forma de preparo e planejamento.

Quadro 4 - Análise: Questões Emergentes

Objetivos Específicos da Pesquisa	Categorias e unidades de análises	Subcategorias	Questões emergentes da análise das categorias e subcategorias
1. Contextualizar historicamente a trajetória da Educação Infantil, mas especificamente das creches, e seus profissionais em nosso país.	1. Saberes Docentes	1. A trajetória assistencialista e sua influência na concepção e percepção da função da creche e dos	1. Na concepção dos professores da pesquisa, quais são os saberes necessários para atuar com bebês e crianças pequenas?

		profissionais que nela atuam	
2. Explicitar os conceitos de infância, criança, de rotina e tempo que norteiam o currículo prescrito e vivido das Instituições de Educação Infantil. 3. Compreender a importância dada pelo docente da primeira infância a concepção e articulação do tempo e da temporalidade à sua prática pedagógica cotidiana.	2. Currículo	2. A percepção dos docentes sobre a importância da articulação dos tempos Chronos e Aión para a construção do cotidiano que privilegie o currículo vivido	2. Qual a percepção dos docentes sobre a importância da construção de um cotidiano que privilegie o ritmo de desenvolvimentos e descobertas dos bebês e crianças pequenas?

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

4.5.1 Análise dos dados: Questões Emergentes

A partir das questões emergentes, que surgiram conforme descrito no quadro 4, foram estruturados os seguintes eixos para esta pesquisa:

- Saberes Docentes;
- Currículo.

Esses eixos dão o tom da educação que se desenvolve e se deseja desenvolver com bebês e crianças pequenas na instituição pesquisada e por eles perpassam as categorias e subcategorias de análise.

4.5.2 Análise de dados – Saberes docentes como eixo integrador das categorias e subcategorias

Esse eixo tem como objetivo conceituar, do ponto de vista das professoras que atuam com bebês e crianças pequenas, quais seriam os saberes necessários para atuação com essa faixa etária.

Pergunta norteadora: Na concepção dos professores da pesquisa, quais são os saberes necessários para atuar com bebês e crianças pequenas?

Quadro 5 - Saberes Docentes – Eixo integrador das categorias e subcategorias

Eixo	Categoria/ Unidade de Análise	Subcategorias	Categoria Emergente
Saberes Docentes	Formação Inicial Formação Continuada	Identidade Docente	Prática Docente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.5.2.1 Análise de dados - Formação Inicial e Formação Continuada como categorias/unidade de análise

Nas respostas obtidas pelo questionário, torna-se evidente, nas falas dos pesquisados, que a educação inicial não dá os subsídios necessários para a formação docente dos profissionais que atuam com bebês e crianças pequeninas, que se faz necessário uma busca constante por uma formação continuada conciliada à prática cotidiana.

Na formação de Pedagogia conhecemos os saberes específicos, mas confesso que não aprendi o suficiente para me sentir segura e pronta para ser professora de bebês. Fui buscar outros conhecimentos em cursos. Segurança mesmo, veio com a prática (Prof.^a Orquídea).

Os saberes pedagógicos também são desenvolvidos ao longo do processo de construção e de constituição de identidades e do exercício profissional do professor. A natureza do trabalho pedagógico requer domínio dos saberes específicos das diferentes áreas do conhecimento, bem como daqueles relativos às metodologias e a compreensão dos processos presentes no planejamento, organização curricular, avaliação e gestão da educação escolar (Prof.^a Magnólia).

Com a chegada do século XXI, segundo Misukami (2002), a concepção do conhecimento passou do tecnologismo ou tecnológico, na qual os professores e a escola mantinham uma postura funcionalista e burocratizante para uma educação mais relacional e cultural.

A ressignificação do saber tornou-se proeminente na atualidade educacional. Quanto mais contextualizado o conhecimento, melhor para o educando. Tais transformações acarretaram em uma nova concepção de professor. As práticas reflexivas, aliadas às atitudes, passaram a ser apontadas como relevantes na profissão docente.

Para Misukami (2002), a formação continuada perpassa a vida profissional do professor, criando e recriando significados em sua ação cotidiana. Portanto, ela é vital neste processo, gerando novas formas de pensar a realidade posta.

Sonia Kramer (2002) afirma que a formação dos professores deveria ter um caráter de formação cultural. Na sua opinião, as instituições de educação deveriam, necessariamente, funcionar como instâncias privilegiadas para a formação em serviço, que a autora entende como um direito de todos os profissionais da educação. Dessa forma, afirma que: “aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira” (KRAMER, 2002, p. 95).

Formosinho (2002) pontua que os professores de educação infantil desenvolvem seus saberes por meio de integrações e interações com um renovado aprender, sentir, fazer e a paixão que perpassa o seu cotidiano na busca constante por aprimorar cada vez mais a sua prática pedagógica.

Acredito ser importante que o profissional também tenha uma formação sólida, com conhecimento da cultura local e do desenvolvimento do seu papel, principalmente como observador e planejador de ambientes (Prof.^a Violeta).

Formação profissional aliada à prática e a sensibilidade de entender as linguagens dos bebês e crianças pequenas. A formação profissional me ampara nas práticas pedagógicas alicerçadas em teorias colocadas em práticas no ambiente escolar. E no cuidar se associa a sensibilidade e no senso intuitivo das necessidades das crianças fisicamente (Prof.^a Tulipa).

Com estes depoimentos, os professores expressam que existe uma especificidade no trabalho desenvolvido com bebês e crianças pequeninas, que entrelaça questões pessoais e profissionais.

Contudo, pode-se refletir, com base em tais respostas, que "gostar de crianças" não é fator suficiente para garantir uma educação de qualidade, visto que seu desenvolvimento implica outros desdobramentos, tanto pessoais quanto profissionais.

Muitas vezes, ser professora de bebês e crianças pequeninas, perante a sociedade, incorre com um tom pejorativo visto que esta é uma profissão que se solidificou e ganhou espaço como tal ao longo de uma história que foi se compondo em um cenário em que esses profissionais eram vistos como meros cuidadores, não necessitando, assim, de nenhum tipo de formação, simplesmente tinham apenas de "gostar de crianças".

Portanto, além de gostar de crianças, o professor que opta em trabalhar com essa faixa etária compete uma função docente que o interpela a pensar a criança em sua globalidade, exigindo, além da formação inicial, uma constante formação continuada e envolvendo permanente reflexão sobre suas práticas cotidianas.

"É necessário saber acolher as crianças e familiares respeitando a cultura de cada um" (Prof.^a Iris).

A partir dessa fala, percebe-se que "a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais" (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 141).

Marcelo García (1999, p. 22-23) aponta para alguns autores para conceituar a formação de professores: para Zabala (1999 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19), “a pessoa passa no que se refere à formação por um processo de desenvolvimento até atingir um estado de plenitude pessoal”; Gonzalez (1999 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19) ressalta que “formação desde a didática diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidades sociocultural”; e Ferry (1999 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19) define a “formação como um trabalho sobre si mesmo, que pode ser oferecido ou procurado pelo próprio sujeito”.

Para estes teóricos, a formação não está atrelada somente à técnica, mas às interações sujeito-meio, e é considerada um percurso contínuo, que se estende por toda a vida, em um processo interrupto.

Assim, necessita ser objeto da indagação pedagógica tanto a educação como desenvolvimento (*educere*) quanto a educação enquanto intervenção (*educare*). Vale dizer, nos limites do texto, que a estrutura epistemológica da Pedagogia se refere ao desenvolvimento dos entes envolvidos, relativamente à aprendizagem e à intervenção docente, quando o contexto for o do ensino de modo particular. Neste duplo olhar, desenvolvimento e intervenção são igualmente relevantes (MARTINS, 2009, p. 35).

Misukami (2002) salienta que a formação continuada perpassa a vida profissional do professor, criando e recriando significados em sua ação cotidiana, portanto, ela é vital neste processo, gerando novas formas de pensar a realidade posta. Os professores precisam de uma formação sólida, que os ajude a encontrar caminhos, sintonizando a prática, deixando o receituário de como agir ou fazer, opara se tornar o autor aquele que aponta, decide, reajusta e modifica.

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania (FELDMANN, 2009, p. 71).

Formar professores "na" e "para" contemporaneidade exige o atendimento aos pontos elencados por Feldmann. A concepção de formação de professores tem que passar a ser vista como um processo de formação para toda a vida, deixando de ser considerada uma formação estanque, sequencial, momentânea, básica, de reciclagem ou capacitação.

Fica-se evidente nas respostas obtidas dos questionários que, para os professores participantes desta pesquisa, o entendimento que a formação docente não se dá por acúmulo ou

somatário de conhecimentos e técnicas, mas por reflexões sobre a prática e os saberes das experiências adquiridas ao longo do processo do desenvolvimento profissional, que inclui a identidade pessoal. Para Nóvoa (1992), considera-se que a formação centrada na pessoa do professor contribui para explicitar os modos pelo quais, cada um, singularmente, apropria-se dos conhecimentos e das experiências, transformando-os por meio da reflexão. O desenvolvimento profissional: "tem uma dimensão teórica, mas não é só teórica; têm uma dimensão prática, mas não é só prática; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência" (NÓVOA, 2002, p. 27). Para o autor, há um "excesso de discursos" redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. Identifica cinco disposições que são essenciais à definição nos dias de hoje:

1. **O conhecimento:** o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. "Ninguém pensa no vazio, mas na aquisição e na compreensão do conhecimento" (NÓVOA, 2002, p. 27).

2. **A cultural profissional:** "Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão" (NÓVOA, 2002, p. 27). Para ele, o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão.

3. **O tato pedagógico:** "Saber conduzir alguém para outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais" (NÓVOA, 2002, p. 27).

4. **O trabalho em equipe:** os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática, no interior de cada instituição, mas também ao contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que são para além das fronteiras organizacionais.

5. **O compromisso social:** pode-se atribuir diferentes nomes a esse tópico, mas todos convertem para o sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural:

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente (NÓVOA, 2002, p. 11).

A formação de professores emerge das dimensões do desenvolvimento profissional, ou seja, o processo inclui a pessoa do professor, sua experiência, seus saberes a escola e seus projetos. Nessa perspectiva "a formação implica um investimento na pessoa e uma valorização das práticas e dos projetos pessoais permitindo que o (a) profissional reencontre-se com suas histórias e da profissão" (PINAZZA, 2004, p. 381).

4.5.2.2 Análise de dados: Identidade Docente como subcategoria de análise

De acordo com Oliveira (2005), a construção da identidade docente é um processo complexo, tecido conforme as múltiplas e, por vezes, contraditórias situações de vida. Para essa construção, contribuem múltiplos significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressas nos discursos elaborados por vários interlocutores, que se situam nos diferentes contextos, instituições sociais, campos científicos, legislação, experiências sindicais, e outras às quais os sujeitos se vinculam

Sobre a identidade profissional docente, Marcelo García (1999) destaca que ela é uma construção social marcada por diversos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem deles mesmos e de suas funções. Nesse processo, estabelecem de modo consciente e inconsciente, diversas negociações das quais inquestionavelmente fazem parte os seguintes fatores: histórias de vida, condições concretas de trabalho, imaginário recorrente acerca dessa profissão e discursos, que circulam no mundo social e cultural a respeito dos docentes e da escola.

O corpo docente da instituição pesquisada é composto predominantemente de pessoas do sexo feminino, como na maioria das instituições que se dedicam ao atendimento dessa faixa etária, fator esse justificado pela trajetória da história da educação infantil do nosso país.

Segundo Arce (2001), a função docente dos professores de bebês e crianças pequeninas no percurso da história sempre foi destinada às mulheres, visto que essa profissão foi marcada pelos traços da ambiguidade, transitando entre a função materna e a docente, entre cuidar e educar.

Essa forma de atuação passou por mudanças significativas. Para Formosinho (2002), esse profissional apresenta funções similares às de professoras de outros níveis, entretanto, existem algumas peculiaridades.

A identidade docente de um professor de bebês e crianças pequeninas perpassa sobre como estes concebem a profissão e quais são os atributos necessários para compor o perfil desse profissional.

Gostar da profissão, ser comunicativo, criativo, ser bom ouvinte e observador, ser afetivo, organizado, ter empatia e ser paciente com as crianças e ter comprometimento (Prof.^a Orquídea).

Conhecer a comunidade na qual estão inseridas, ser observadora, ter AMOR por crianças e pelo seu trabalho, ter empatia com as famílias e entender suas necessidades e fragilidades, ser responsável e comprometida, ter o hábito de registrar e planejar (Prof.^a Craviana).

Ser paciente, ter facilidade de comunicação, saber motivar as crianças através do lúdico, ter empatia e ser capaz de aprender com a criança (Prof.^a Gérbera).

Amorosa, acolhedora, afetuosa, dedicada, segura, paciente, atenta, ter um olhar diferenciado para conseguir identificar e suprir as necessidades necessárias (Prof.^a Lavanda).

Dentre as 16 professoras pesquisadas, as "qualidades" mais citadas como essenciais para a profissão foram:

- Carinhosa;
- Atenciosa;
- Dedicada;
- Observadora;
- Paciente;
- Ter empatia;
- Gostar da profissão;
- Gostar de realizar registros.

Confiar no desenvolvimento natural da criança, olhar cada criança de forma única e respeitar o seu tempo de desenvolvimento, ajudar a criança a tomar consciência dela mesma e de seu entorno, desenvolver relações carregadas de afeto, sensíveis às demandas e ao processo de desenvolvimento do bebê para provocar respostas igualmente afetivas e estabelecer a formação do vínculo (Prof.^a Violeta).

A cumplicidade entre educar e cuidar é fundamental nesta fase. O RCNEI (1998) pontua que o cuidar abrange as questões biológicas, mas também contempla as dimensões afetivas e relacionais. O educar implica propiciar para os bebês e crianças pequenas um ambiente de descobertas que estejam contextualizadas com a sua realidade, ampliando o seu conhecimento de mundo.

Ser professora de bebês e crianças pequenas é uma profissão marcada pela sutileza da escuta do olhar. Isso fica evidente em ações que são quase imperceptíveis. Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com essa faixa etária. Virar uma criança, colocá-la mais perto de um grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa mais confortável, cobri-la no frio e outras tantas ações podem fazer a

diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso, característico das práticas desumanizadas, para cada um daqueles pequenos.

Essa sutileza também se faz presente no olhar atento ao desenvolvimento sociocognitivo e emocional de cada fase do desenvolvimento do bebê e criança pequenina. É necessário ter conhecimentos específicos das áreas de psicologia, sociologia e neurociência entre outras, para uma atuação precisa e respeitosa com o ritmo individual de cada criança.

Como diz Feldmann (2009, p. 71): "Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo".

Como pontuado na seção 1.3 Professora de bebês e crianças pequeninas: um ofício tecido pela sutileza do olhar e da escuta, desta tese, a identidade docente desse profissional tem sido construída ao longo do percurso traçado por muitas batalhas pelo reconhecido merecido e está sendo tecido a cada dia e por cada profissional que opta por olhar para os pequeninos como seres potentes, de múltiplas linguagens com muitos saberes.

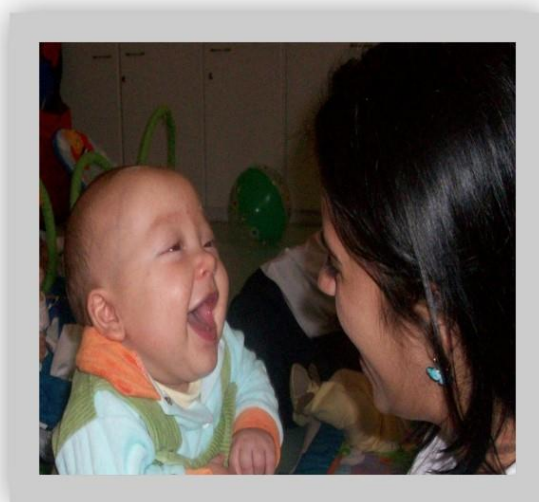
4.5.2.3 Análise de dados: Prática Docente como categoria emergente

Ao refletir sobre a prática docente e a intencionalidade praticada em situações planejadas, no contexto das instituições que atendem bebês e crianças pequeninas, é impossível não se interpor entre as inquietações dos professores: a organização do tempo, do espaço e os procedimentos didáticos que possam, efetivamente, favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas.

A ação pedagógica, portanto, é um ato educacional que evidencia a sua intencionalidade. Se todas as ações que acontecem no estabelecimento educacional forem resultado do pensamento, do planejamento, das problematizações, dos debates e das avaliações, isto significa que tais ações explicitam as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, configurando uma pedagogia (BRASIL, 2009a).

O documento “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos” (BRASIL, 2009a, p. 174) destaca a importância de valorizar “os direitos a rotinas flexíveis, à participação das famílias, exploração livre dos espaços, ao olhar individualizado para as crianças, à proteção e participação social, à mediação qualificada”. Nesta perspectiva, a qualidade na educação das crianças relaciona-se, também, à qualidade na formação humana, científica e cultural dos professores e na efetivação de condições dignas de trabalho.

Figura 35 - Olhar no seu olhar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A importância do olhar, olhos nos olhos de cada criança e o tempo a comunicação verbal sobre sua ação (antecipando todos os acontecimentos), permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança (FALK, 2011, p. 34).

São perceptivos nos registros, relatórios de observação dos bebês, nas fotos e vídeos realizados pelas professoras das diferentes salas dos berçários da Creche Estrela de Davi ao descreverem sua rotina no planejamento, no guia de procedimentos e no portfólio dos projetos desenvolvidos a intencionalidade de proporcionar um ambiente de aprendizado permeado pela reciprocidade de afetos e marcados pelo encontro do olhar entre as professoras e bebês.

Para Daniela Guimarães (2011, p. 48), o “encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada”, é conceber que o momento de cuidado (banho, troca de fraldas) não pode ser mecanizado. A intencionalidade que emana das práticas que aparentemente não trariam nenhuma aprendizagem, porém, intrinsecamente, contemplam o sentir, o cheirar, o tocar, o ouvir e o ver, possibilita entender o bebê como um ser que é potente e que está disponível para observar tudo que está a sua volta.

Há orientações precisas de como levantar os bebês do berço, como segurá-los nos braços e como recolocá-los ao berço. E sempre se utilizando de gestos delicados, feitos com dedicação, prestando atenção ao fato de que se tem em mãos uma criança viva, sensível e receptiva (FALK, 2010, p. 10).

O desenvolvimento integral da criança pequena depende da dimensão afetiva e dos cuidados básicos oferecidos ao bebê, incluindo alimentação, saúde e higiene, mas também da

forma como esses cuidados são oferecidos, em outros termos, da qualidade da educação oferecida.

Talvez um dos maiores desafios seja atrelar a teoria às práticas cotidianas que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento dos pequenos. Sabemos que na Educação Infantil temos diversos momentos ao longo do dia que estão divididos entre o cuidar e educar. Diante deste cenário se faz necessário que o educador tenha consciência do seu verdadeiro papel (Prof.^a Magnólia).

O saber cuidar , mas não cuidar por cuidar e sim através das vozes das crianças perceber e atender suas necessidades individuais, o saber amar (como já dizia uma educadora que tive, não há cuidar se não houver antes o amor por aquela vida que está sob nossa responsabilidade) saber respeitar o tempo das crianças, o saber ouvir, saber observá-las, o saber pedagógico (estar em constante atualização dos documentos pedagógicos da educação infantil, o saber se organizar dentro da rotina atendendo as necessidades individuais e coletivas (Prof.^a Craviana).

A observação atenta, por parte dos adultos, mobiliza sua ação no sentido de garantir esse atendimento individualizado. A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo de apego, configurada na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pela professora.

Figura 36 - Hora do Banho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Enquanto executa o procedimento de troca ou banho, é importante que a professora observe e corresponda aos sorrisos, conversas e gestos, pois este é o momento individual entre ambos (CRECHE ESTRELA DE DAVI, 2020).

O vídeo do banho demonstra a importância de estabelecer práticas como, conversas com as crianças durante os momentos de higiene, alimentação, nas rodas, isto é, de interagir de forma a tornar presente na educação dos bebês e das crianças pequenas a linguagem oral. Assim, cada vez mais, ela ampliará sua capacidade comunicativa.

[...] por volta dos dois anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Enquanto no desenvolvimento filogenético foi à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho que impulsionou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem, na ontogênese esse impulso é dado pela própria inserção da criança num grupo cultural. A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o desenvolvimento verbal (MARIOTTO, 2009, p. 136).

Vygotsky (2009) deixa claro a importância da mediação do outro no processo de aquisição da linguagem oral. Nesse sentido, o trabalho nas instituições de educação infantil deve caminhar para possibilitar o desenvolvimento dessa linguagem nas crianças.

É oportuno, portanto, ao fazermos a análise dos documentos que fundamentam os princípios do currículo prescrito da Creche Estrela, salientar que as práticas dos docentes entremeiam o funcionamento da instituição e configuram a sua organização.

É muito prazeroso os momentos em que as crianças estão explorando os ambientes educacionais, porque esses momentos permitem que elas ocupem esses espaços para brincar e conviverem com o outro, nesses espaços as crianças desenvolvem sua autonomia, desenvolve-se fisicamente, socialmente e cognitivamente possibilitando assim, seu protagonismo (Prof.^a Camélia).

Segundo Gimeno Sacristán (1995), a forma de trabalho dos professores e sua organização, referente ao tempo, espaço, horários entre outros, influenciam nas suas práticas pedagógicas. Assim sendo, pode-se considerar que eles sentem esse reflexo no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano.

A partir do momento em que um bebê é respeitado em seu ritmo e em sua individualidade, que um ambiente é preparado para ele pensando em seu jeitinho de ser, e que ele percebe que está sendo observado, amado e encorajado em suas ações, todos os momentos, após a formação de vínculos, serão prazerosos (Prof.^a Violeta).

A construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno. Nesse sentido, o respeito à criança

é fundamental encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias.

Segundo Shön (2000, p. 29), os saberes reflexivos são aqueles que brotam da “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação”. O autor entende que a teoria fornece “pistas e chaves de leitura” que devem fundamentar as práticas, porém não podemos esquecer que os professores estão carregados de saberes individuais e que a todo o momento recorrem a eles para a resolução de problemas diários.

Em educação não existe um saber fazer desligado de implicações de valor de consequências sociais de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 82).

A partir de tal reflexão percebe-se que na ação pedagógica dos professores perpassa a subjetividade, sendo marcada por significados e valores. Formosinho (2002) enfatiza que o professor da primeira infância desempenha uma enorme diversidade de tarefas, cabendo a ele um olhar voltado ao desenvolvimento global do bebê e da criança pequena.

A formação de valores nesta etapa da educação é fundamental, uma vez que ela é a base para toda a vida. Fica claro que não é somente uma mera transmissão, mas tudo aquilo que o professor faz repercute de forma direta na maneira da criança agir, principalmente quando se refere aos bebês e às crianças pequenas, que agem por imitação.

Para Tristão (2004, p. 58) “é a sutileza desta relação nas ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante”.

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2009, p. 267).

Nos seus três primeiros anos, a criança procura constantemente o contato com o adulto. Ela pede colo, pede atenção, faz demonstrações de carinho repentinas, como um beijo e um abraço, durante uma brincadeira. Partindo desse pressuposto, a organização da rotina implica transformá-la em um momento prazeroso e os seus espaços em ambientes de experimentações, não apenas para as crianças, mas para todos que neles atuam.

Os momentos mais prazerosos, sem dúvida, são quando as crianças demonstram o afeto por nós, quando nos chama pelo nome com carinho, os abraços, beijo, o desenvolvimento e a autonomia que apresentam durante o ano letivo (Prof.^a Craviana).

Momentos junto às crianças são muito prazerosos, pois a cada momento elas te retribuem com um olhar, abraço, um beijo, enfim, elas te retribuem em qualquer

momento ou hora a gratidão delas. Todos os momentos são muito prazerosos com elas (Prof.^a Begônia).

É impossível pensar no trabalho com bebês sem a afetividade como elemento fundamental.

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 31), “Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la”. Pressupondo que a prática docente é fator determinante na proposta curricular, pensar criticamente nos conhecimentos necessários e peculiaridades referentes ao bebê e criança pequena, implica na qualidade da formação, inicial e/ou continuada, do professor que irá atuar com essa faixa etária.

Figura 37 - Prática Pedagógica



Fonte: Infográfico realizado pela pesquisadora a partir do Projeto Político Pedagógico (CRECHE ESTRELA DE DAVI, 2020, n.p.).

Em nossa cultura, até muito recentemente, os estudos sobre bebês e crianças pequeninas não atribuíam qualidades autenticamente psíquicas a eles. Eram considerados como

objeto de cuidados, receptáculos passivos da alimentação e de ações pedagógicas, portanto necessitando apenas de estímulos para interagirem e para aprenderem, não confiavam em seus saberes e potencialidade.

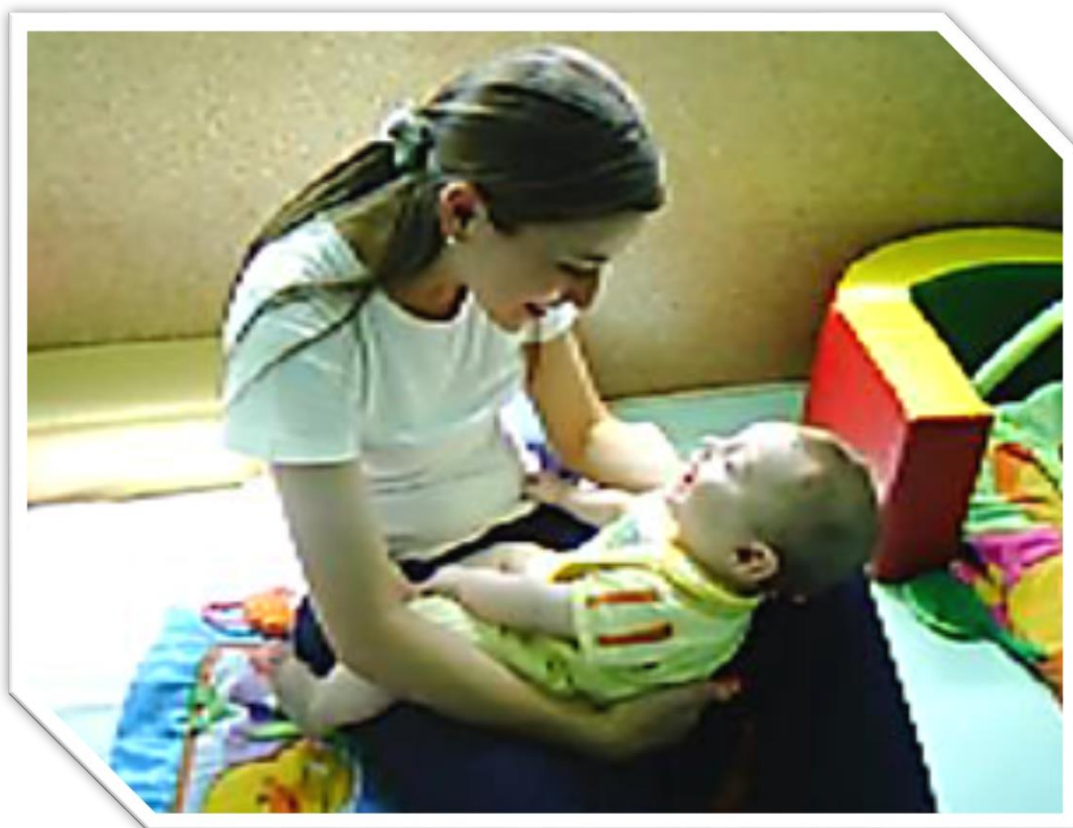
Atualmente, a prática pedagógica dos professores de bebês e crianças pequeninas se caracteriza por uma participação indireta e uma atenção e observação constante. É necessário organizar os espaços para que eles se tornem ambientes de aprendizagem onde as crianças possam ter tempo para viver a infância.

Após definidos os objetivos do Projeto Político Pedagógico e do planejamento anual de cada berçário, o professor tem subsídios para organizar os momentos que são recorrentes, ou seja, estruturar a rotina que sustentará sua prática pedagógica.

Em parte das instituições brasileiras, um dos desafios a ser superado é a mudança na estrutura organizacional dos tempos, espaços e a qualidade das interações entre os professores.

A criança constrói a si mesma por meio das relações interativas com os coetâneos. Neste sentido, o desenvolvimento apresenta-se não como uma façanha individual, mas como um processo de construção social. Os significados de valor implícitos no fazer das crianças entre si extrapolam por si só. Porém, somente em parte. A outra parte dita três condições. A primeira é que exista a convicção de que as crianças já nascem equipadas e intencionadas a fazer e pensar ativamente com seus coetâneos. [...] A segunda é que as crianças possuam provas de que os adultos estão convencidos disso. A terceira é que os adultos, como consequência, saibam movimentar-se coerentemente, conhecendo a arte do apoio, da intervenção, da abstenção, sobretudo dos empréstimos de consciência e de conhecimento (MALAGUZZI, 2001, p. 6-7).

Figura 38 - Vamos conversar?



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O vídeo demonstra nitidamente a conversa entre a professora e o bebê, repare nas pausas, não há como não dizer que um diálogo entre os dois não está ocorrendo. Isso só é possível a partir de uma prática pedagógica pautada no respeito, na escuta e no ritmo de cada bebê e criança pequenina atendida. O bebê convoca a professora vocalizando "ah, ah, ah", faz um intervalo para aguardar sua resposta e está responde com uma onomatopeia "brubrubru" e aguarda que este se manifeste novamente, e ele responde "ah, ah, ah", estabelecendo um ciclo denominado por Freud de os três tempos pulsionais.

Assim, ao admitir alteridade da criança, demonstra que “não aceitar a redução da infância a algo que já podemos predizer, que já sabemos o que é, o que quer ou o que necessita” (LARROSA, 2016, p. 172).

Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que vêm e o que têm de fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz (LARROSA, 2016, p. 192).

No que diz respeito aos saberes compartilhados entre os educadores, Tardif (2009, p. 53) diz que eles passam de “subjettivos para objetivos” à medida que os confrontos entre pares se constituem, formando saberes produzidos na experiência coletiva. Neste sentido, o autor defende que os professores não são apenas “práticos, mas também formadores, pois trocam constantemente um saber prático entre si, transformando o ambiente de trabalho em um ambiente privilegiado de conhecimento”.

É importante saber trabalhar em equipe, saber compartilhar saberes, ideias, opiniões e recursos entre os profissionais da unidade escolar e com as crianças também (Prof.^a Margarida).

Escutar e fazer uso dos saberes adquiridos no dia-dia, trazendo atividades que estimulem o aprendizado, a partir do que se vê e também por meio do que as crianças expressam (Prof.^a Tulipa).

Assim, reforça-se o conceito do saber cotidiano da creche, aquele carregado da cultura cotidiana, que perpassa os conhecimentos maternos, os caseiros, os acadêmicos e assume o papel de “carro chefe” das ações com os bebês e as crianças pequenas.

4.5.3 Análise de dados – Currículo como eixo integrador das categorias e subcategorias

Esse eixo tem como objetivo conceituar a partir da percepção das professoras que participaram da pesquisa e dos documentos orientadores, o papel do currículo para a instituição pesquisada.

Pergunta norteadora: Qual a percepção dos docentes sobre a importância da construção de uma rotina que privilegie o ritmo de desenvolvimento e descobertas dos bebês e crianças pequeninas?

Quadro 6 - Currículo - Eixo integrador das categorias e subcategorias

Eixo	Categoria/Unidade de Análise	Subcategorias	Categoria Emergente
Currículo	Projeto Político Pedagógico	Rotina	Articulação do Tempo Chrónos e Tempo Aión na rotina das creches

Fonte: Realizado pela pesquisadora

4.5.3.1 Análise de dados – Projeto Pedagógico como categoria/unidade de análise

O Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada se propõe, nesse documento, a traçar as concepções que precisam permear as práticas cotidianas.

[...] são princípios pedagógicos norteadores do currículo o respeito à identidade da criança, a interdisciplinaridade, a contextualização, o respeito às diversidades e a inclusão. [...] busca-se incorporar, de maneira integrada, às ações de educar, o cuidar e o brincar, associando estas funções a padrões de qualidade que visem inserir a criança no seu contexto social, ambiental e cultural (CRECHE ESTRELA DE DAVI, 2020, n.p.).

O documento demonstra a preocupação em construir coletivamente outra maneira de trabalhar, seus profissionais perceberam que, diante das mudanças nas práticas curriculares em outros espaços educacionais e dos avanços nos estudos e os novos cenários da educação infantil, a proposta anterior já não contemplava com coerência o que se esperava para a primeira infância.

[...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem certa coerência teórica, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica (TARDIF, 2009, p. 65).

Quando Tardif (2009) menciona a “coerência biográfica” é no sentido de dizer que os saberes dos professores são “temporais”, ou seja, adquiridos em seu contexto de vida, das experiências heterogêneas em que viveu ou vive, transformando-as em saberes que foram resgatados dos anos de experiência escolar, social e profissional.

[...] os saberes oriundos das práticas sociais e culturais nas quais as crianças são introduzidas em seus contextos de vida e que, na educação infantil, são identificadas principalmente através das interações, rotinas, das culturas de pares, dos relacionamentos entre crianças e crianças e crianças e adultos, isto é, através dos conhecimentos cotidianos; os saberes das linguagens, que são as formas simbólicas que essa cultura produziu e produz ao longo da história para criar, interpretar,

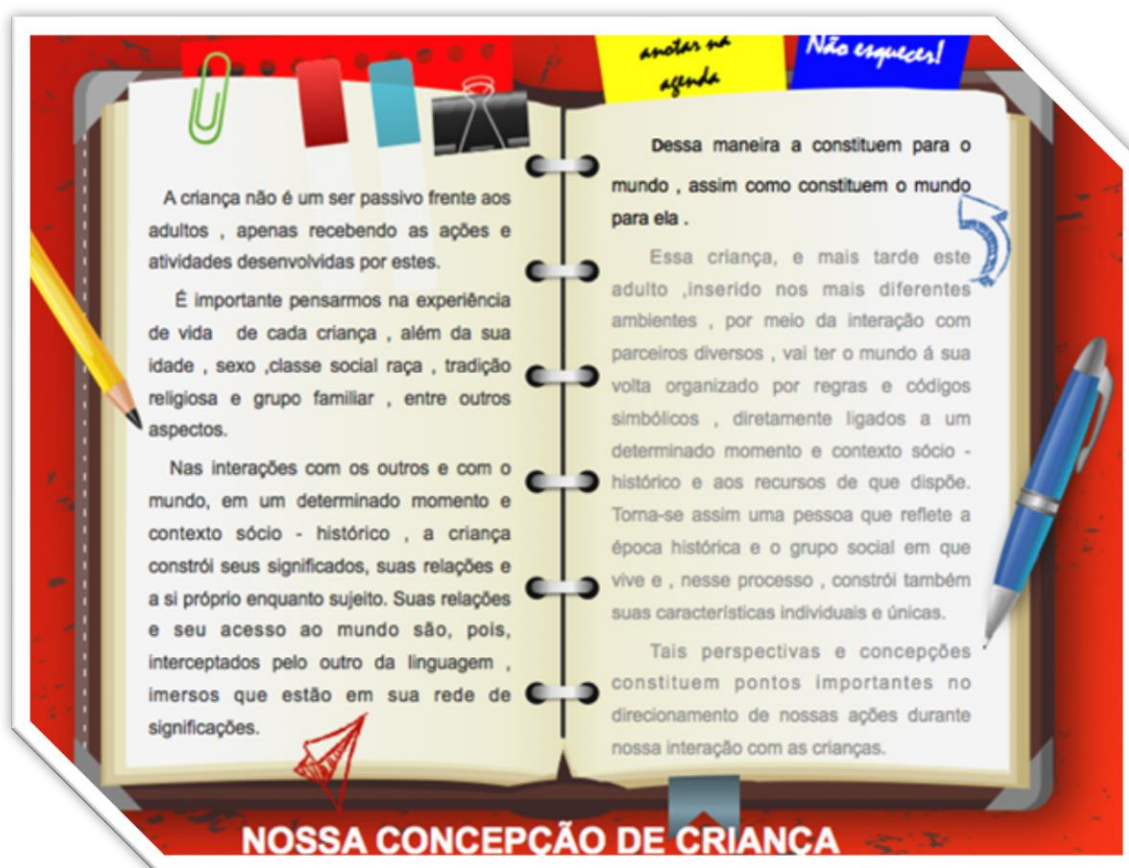
expressar, narrar e comunicar ações e sentidos que significam a convivência; os saberes das áreas disciplinares organizadas histórica e socialmente e que são necessárias à formação das crianças nos aspectos científicos e tecnológicos, isto é, os conhecimentos acadêmicos (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 3).

A este respeito, complementam ainda as autoras que

a aproximação entre como concebemos o conhecimento e como realizamos as ações educativas com crianças pequenas permite afirmar a necessidade de considerarmos a pluralidade dos conhecimentos para que possamos inverter as prioridades na organização curricular na educação infantil (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 3-4).

Ao analisar a concepção de criança, o planejamento de cada berçário e a proposta de rotinas diferenciadas presentes no Projeto Político Pedagógico encaminhado à Secretaria Municipal de Educação a fim de ser homologado, é perceptível a preocupação em explicitar um olhar diferenciado, oriundo das reflexões sobre a importância da intencionalidade na prática pedagógica no trabalho com bebês e crianças pequenas.

Figura 39 - Concepção de Criança



Fonte: Fonte: Infográfico realizado pela pesquisadora a partir do Projeto Político Pedagógico (CRECHE ESTRELA DE DAVI, 2020, n.p.).

A prática docente das professoras da Creche Estrela de Davi faz jus à concepção de criança explicitada no seu projeto político pedagógico.

“Nossa proposta pedagógica propõe romper com uma rotina centrada no controle do adulto, determina que a organização do tempo e do espaço deve atender a necessidade da criança de movimentar-se, de explorar, de interagir de forma mais independente” (CRECHE ESTRELA DE DAVI, 2020, n.p.).

Outro ponto relevante no projeto pedagógico da Creche Estrela de Davi, diz respeito à concepção dos espaços que se tornam ambientes de socialização e aprendizagens múltiplas. Ao entrar na instituição, percebe-se a preocupação na sua arquitetura em construir espaços que realmente favoreçam as descobertas e experimentações dos bebês e crianças pequeninas. É clara a concepção do espaço como sendo o 3º educador na elaboração do planejamento e das atividades cotidianas.

“Durante as atividades também nos preocupamos muito na organização desses ambientes, pensando sempre em instigar e favorecer o pleno desenvolvimento dos nossos pequenos” (Prof.^a Magnólia).

Figura 40 - Transformando espaços em ambientes



Fonte: Guia de Protocolos e procedimentos da Creche Estrela de Davi (2020, n.p.).

Rinaldi (2012) apresenta a ideia de ambiente escolar como ambiente formador, que contribui fortemente para o desenvolvimento infantil. Para essa autora, o espaço é considerado um “terceiro educador”, o qual pode afetar na qualidade do aprendizado.

As trajetórias e os processos de aprendizado das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver um “ambiente formador”, um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos (RINALDI, 2012, p. 157).

Nas teorias do desenvolvimento humano de Lev Vygotsky e Henri Wallon há subsídios para compreender o espaço/ambiente numa dimensão dialética e histórica, na qual espaço e pessoa não se oponham, mas, ao contrário, são entendidos como elementos interdependentes de uma totalidade

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que poderá determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro (VYGOTSKY, 2009, p. 63-64).

Para Vygotsky (2009), o meio só pode ser compreendido a partir das relações concretas estabelecidas com a criança. O ambiente é o mundo para os bebês e crianças pequeninas, é onde as interações vão ocorrendo e se ampliando na medida em que ela vai tendo novas experiências. Vygotsky (2009) pontua ainda que o meio (espaço/ambiente/lugar) nunca é estático e absoluto, uma vez que se modifica a cada momento da vida da criança. Assim, o ambiente e a criança formam uma unidade indissociável.

4.5.3.2 Análise de dados – Rotina como subcategoria de análise

As educadoras que participaram da pesquisa relataram, no questionário aplicado, o papel da rotina no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. A rotina pré-determinada demonstra como a Creche Estrela de Davi estabelece seus horários de ações que envolvem todas as turmas, tentando conciliar o cotidiano estabelecido por cada uma.

Até depois eles (os bebês) entrarem na rotina, que vai ter a hora das historinhas, que vai ter a hora da rodinha, a criança também vai se familiarizando com aquele momento, com aquela rotina (Prof.^a Amaralis).

Como cada família tem a sua própria rotina em casa, cada criança chega à creche com um horário diferente é necessário adaptá-los aos horários da creche (Prof.^a Margarida).

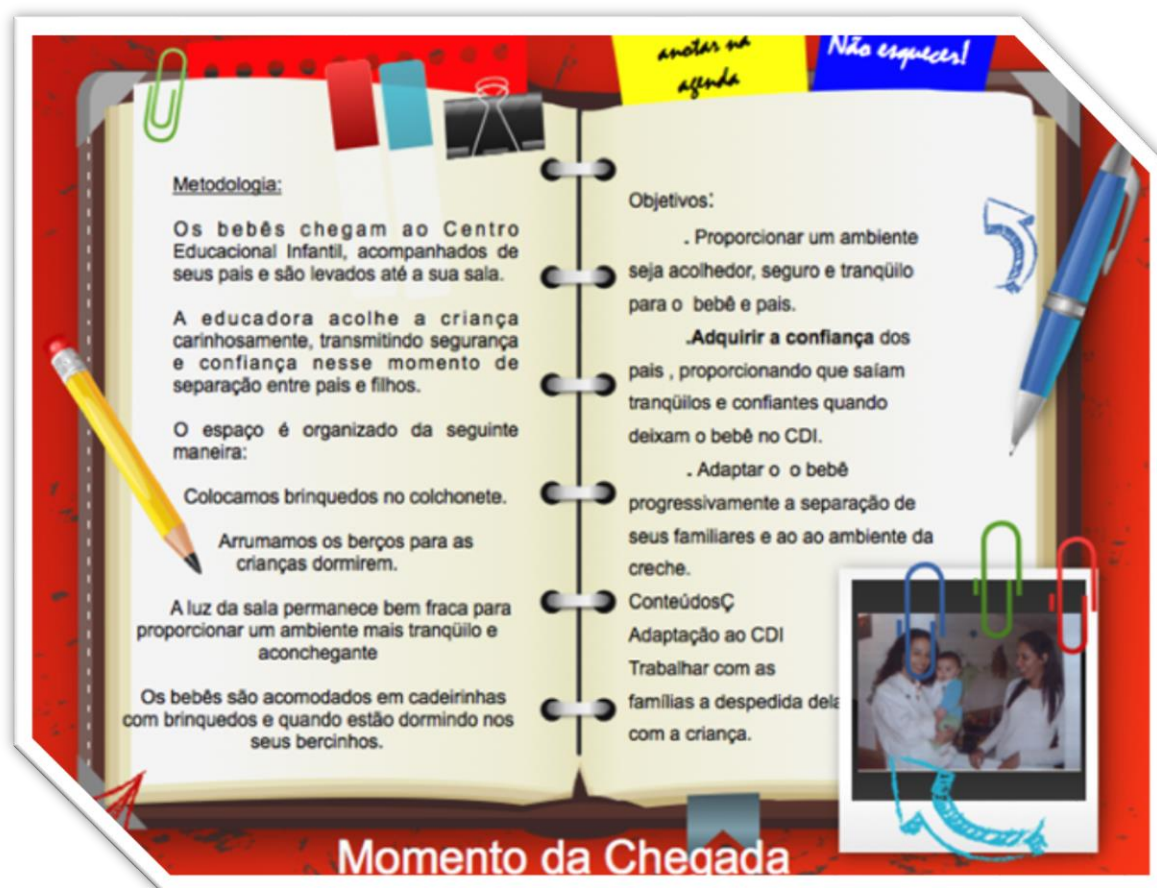
Barbosa (2006) salienta que a rotina envolve a disciplina, a sistematização e a organização, e é pelo seu uso que o tempo e o espaço se estruturam para a criança. Ela fica sabendo que a manhã começa com roda, que depois de lavar as mãos é hora do lanche, que no

final de cada atividade é preciso fazer a arrumação do espaço e dos materiais, assim é que a criança sabe o que fazer, como proceder, para onde ir, enfim se organiza interiormente. No entanto, a autora reafirma que a rotina tem que ser flexível, para não se tornar mecânica e sem sentido.

A rotina é considerada como algo estanque, inflexível, até pela definição da própria palavra, porém ela é a espinha dorsal de uma creche e através dela são organizados o tempo, o espaço e o conjunto de atividades destinadas às crianças e aos educadores. [...] A rotina representa a concepção de infância, porque traduz através dos fazeres o que se compreende da função de uma creche (BARBOSA, 2006, p. 109).

Para Barbosa (2006, p. 109), “a chegada à escola significa uma aliança entre as famílias, as crianças e a professora”. Esse é um momento importante, pois constrói a confiança entre esses três parceiros de jornada: a professora, a criança e os pais. O projeto político pedagógico descreve a organização dos ambientes como sendo estratégico no acolhimento das famílias para assegurar a tranquilidade e segurança, tão essenciais nesse momento separação.

Figura 41 - Momento da Chegada



Fonte: Projeto Político Pedagógico Creche Estrela de Davi (2020, n. p.)

"Preparamos os espaços para realizarmos o acolhimento das crianças na sua chegada, visando proporcionar um ambiente acolhedor" (Prof.^a Magnólia).

O professor passa, assim, a ter um papel importante na composição da constituição psíquica da bebê e da criança pequena. O vínculo que se forma entre as partes envolve fatores como afetividade e segurança emocional, facilitando a entrada e permanência da criança na instituição.

Figura 42 - Espaço organizado – Cantinhos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

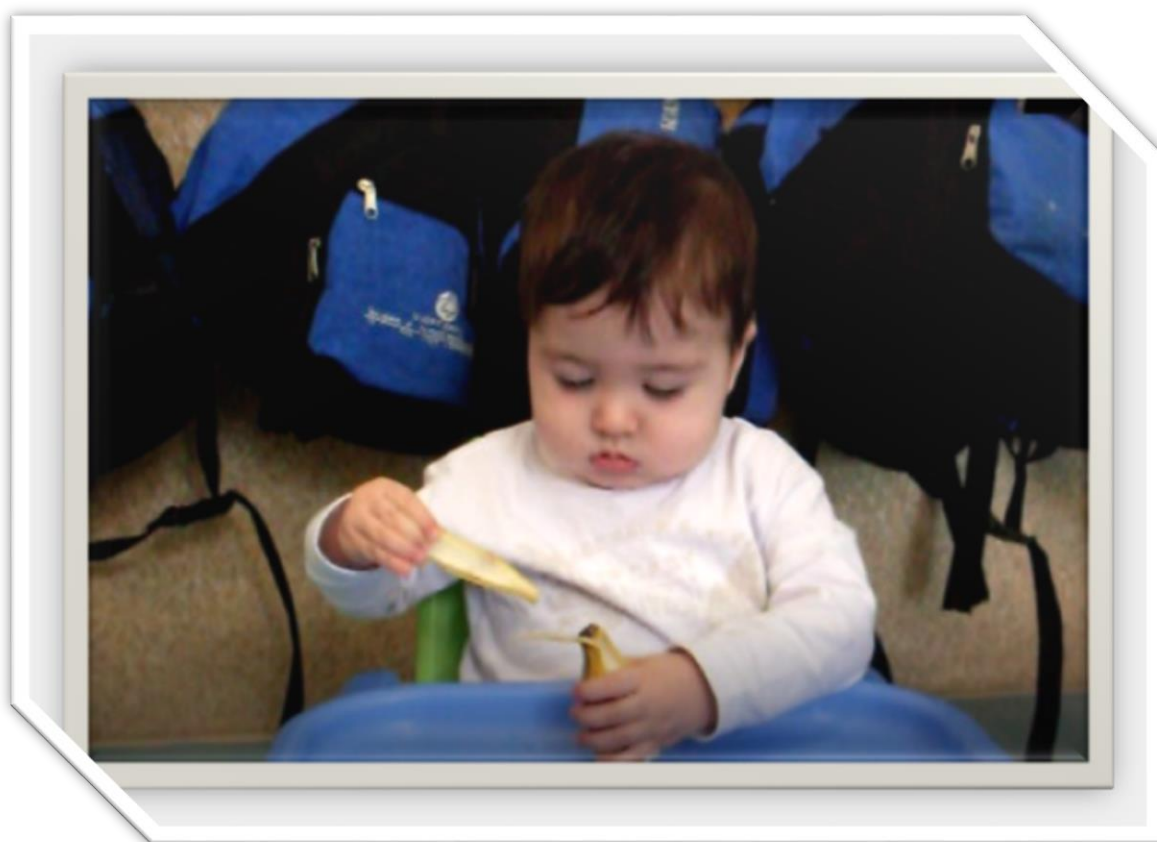
Logo após a recepção das crianças, inicia-se as trocas das fraldas. As professoras se dividem nesse momento, duas realizam as trocas enquanto as outras duas brincam com as crianças nos cantinhos organizados. Logo em seguida, chega a hora do café da manhã.

Cada turma possui uma organização diferenciada para esse momento. Para os bebês muito pequeninos, a mamadeira é dada individualmente, no colo e com muito aconchego.

Muitas mães se dirigem até a creche para amamentar ou até mesmo oferecer a mamadeira, o que permite uma organização diferenciada de outras instituições.

A partir do berçário II, eles se organizam de modos diferentes para os momentos das refeições, mas sempre priorizando o bem-estar e a autonomia das crianças.

Figura 43 - Roda de frutas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O vídeo "Roda de frutas" possibilita perceber como é possível transformar a "rotina", que tinha tudo para ser algo estanque, em "momentos de experimentação" e descobertas pelos bebês e crianças pequeninas. Isso só se torna possível pela visão dos professores na concepção da estruturação do cotidiano, ou seja, a rotina favorece organização institucional, mas a intencionalidade privilegia o desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças pequeninas.

No questionário proposto, foi solicitado que as professoras descrevessem a rotina do seu berçário e, assim, pode-se perceber como a construção do cotidiano permeia a proposta da rotina estruturada pela instituição.

- Preparação do ambiente acolhedor e estimulador;
- Chegada – Acolhimento;
- Observação do brincar livre (cantinhos);
- Trocas de fraldas e higiene conforme a necessidade de cada criança, sempre nomeando as ações e antecipando através do diálogo o que será feito com o bebê;
- Alimentação - esse momento tem que ser prazeroso;
- Observação atenta do brincar, das descobertas e das conquistas de cada bebê (Prof.^a Violeta).

Logo após a alimentação, chega o momento de Bom dia – Hora da chamada, cada berçário possui dinâmicas diferenciadas, mas todas com muita interação dos bebês e das crianças pequeninas. A higienização completa e minuciosa de todo espaço físico é realizada após o fechamento da unidade.

Percebe-se, por parte das professoras da Creche Estrela de Davi, uma preocupação com a compreensão e os usos do tempo. A rotina, para elas, tem a intenção de criar hábitos sociais e de organizar o trabalho pedagógico e a intencionalidade pedagógica de favorecer a experimentação e o desenvolvimento sociocognitivo e afetivo dos bebês e crianças pequeninas atendidas pela instituição.

4.5.3.3 Análise de dados – Articulação do tempo Chrónos e do tempo Aión no cotidiano das creches

Considerar a questão do tempo Chrónos e do tempo Aión como categoria de análise desta pesquisa surgiu pela importância da articulação, entre eles, pontuada pelas professoras em suas respostas ao questionário.

O tempo cronológico – Tempo Chrónos – é dividido em segundos, minutos, horas, dias, meses e anos. Ele, por si só, não determina as mudanças e acontecimentos.

O papel do tempo é de extrema importância, pois usado de maneira correta ele nos proporciona segurança de um trabalho bem elaborado, quando trabalhamos com rotinas é imprescindível que ele seja usado de maneira que nos traga benefícios, como trabalhamos com desenvolvimento infantil precisamos ter tudo com precisão e clareza para que haja um trabalho com eficácia (Prof.^a Lavanda).

Às vezes o tempo é injusto, pois quando a ação está tão envolvente, a química foi tão prazerosa e percebe que as crianças estão envolvidas, o tempo rompe esse momento (Prof.^a Begônia).

Os professores pontuaram o tempo Chrónos como um fator preponderante que influencia suas vivências diárias com as crianças. Foi explicitado anteriormente, no capítulo 3. A temporalidade, a rotina e a organização institucional, que o tempo Chrónos por si só não determina mudanças e descobertas, mas nestas falas as professoras estão inserindo a

temporalidade cronológica, que exige determinadas ações. Sendo assim, correm para dar conta de tudo em um determinado tempo estipulado.

"Ter rotina é bom, pois ajuda na organização. Porém, o tempo é muito curto para tudo, então, a gente acaba correndo muito e as vezes o que foi programado acaba ficando para depois" (Prof.^a Irís).

A esse respeito, Barbosa (2006) diz que as rotinas rígidas resultam em instrumentos de controle do tempo e espaço, padronizando e regulando a vida das crianças, o que vem a dificultar o despontar da flexibilidade, novidades, criatividade e surpresas, que surgem na convivência com os alunos.

Na primeira etapa da educação infantil, esse tempo planejado, controlado e manipulado dificulta a interação entre os bebês, entre as crianças pequeninas e seus professores, uma vez que todos os momentos do dia e todos os espaços podem ser igualmente importantes e educativos a depender de como o professor se organiza, direciona e os explora.

Nós adultos sempre esperamos a próxima etapa e passamos essa ansiedade para as crianças, sempre aguardando o que vem depois. A gente é muito ansioso. Estamos no Dia das Mães, mas já estamos pensando no Dia dos Pais, etc... pensando cada vez mais adiante, acho que as crianças acabam pegando esse costume. É o que acontece com a sociedade em geral, mas ao mesmo tempo temos que ter cuidado para não passar a nossa ansiedade para eles, tem que ser um dia prazeroso, divertido, sem ficar aguardando a próxima atividade (Prof.^a Gérbera).

A fala dessa professora retoma a questão do tempo cronológico, que marca e direciona. Professores, crianças e suas famílias estão inseridos nesse tempo, que cadência e engessa as ações.

[...] tudo fica complicado quando a professora, que aprendeu em seu curso de formação de professores que a melhor turma é a homogênea, se põe a tentar transformar a heterogeneidade inevitável de qualquer grupo de alunos e alunas na homogeneidade desejada (GARCIA, 2002, p. 28).

A articulação dos tempos *Chrónos* e *Aión* torna-se fundamental para que sejam assegurados aos bebês e às crianças pequeninas momentos de experimentações e descobertas. Enquanto *Chrónos* cronometra e quantifica, *Aión* intensifica e qualifica, transformando a rotina em momentos e esses em memórias de experimentações.

Chega um momento em que precisamos ajudar o bebê e as crianças pequenas a se organizarem, justamente para conseguirem fazer memória.

A rotina é essencial para que o bebê se organize no tempo e no espaço, transformando seu tempo em memória e sua memória em experiências de vida.

“Desta forma, a criança entende que esse compartilhamento do dia é respeitoso e cuidadoso com ela. Isso mostra que ela faz parte do planejamento do dia, faz parte do tempo”(Prof.^a Violeta).

Formosinho (2013, p. 206) denomina o que estamos chamando aqui de tempo *Aión* de tempo pedagógico, ele pontua: "Ao tempo pedagógico, pede-se ainda que sejam incluídos os diferentes propósitos, múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades".

A estruturação do tempo é muito importante, pois o tempo que disponibilizamos pra explorar e criar uma rotina harmoniosa com todos, pois a estrutura do cotidiano ajuda as crianças a se organizarem e a ter uma segurança para experimentar e explorar todas as possibilidades de espaços, materiais para que ocorra um pleno desenvolvimento. Sabemos que cada criança é diferente e tem seu próprio tempo de aprendizagem, partindo desse fato, o tempo e sua utilização deve ser contínuo e flexível, adaptando, planejando e replanejando de forma que as vivências e experiências ocorram gradativamente, ao seguir a rotina com determinado tempo, as crianças são estimuladas a conviver socialmente, a interagir e compartilhar o seu aprendizado (Prof.^a Margarida).

Percebe-se que a articulação entre os tempos *Chrónos* e *Aión*, é fundamental para a ação do professor com os bebês e as crianças pequeninas e que essa se estabelece por meio das relações interpessoais no ambiente das instituições escolares. Formosinho (2013, p. 206) considera que essas "relações e interações [...] humanizam o espaço de vida e aprendizagem".

Assim, se faz necessário equacionar os tempos numa outra direção, estabelecendo uma relação harmoniosa entre as rotinas do relógio – Tempo *Chrónos*, e o tempo da imaginação – Tempo *Aión*.

É essencial vislumbrar um currículo voltado para a formação de uma subjetividade autônoma e aberto à multiplicidade, sendo os campos dos saberes/fazeres abertos, sem fronteiras. Bebês e crianças pequeninas e os professores se tornam intercessores, exercitando o diálogo e a criação, sendo coautores dos saberes/fazeres críticos e autônomos. Os professores se assumem como parceiros no grupo, buscando a harmonização do cotidiano por meio da articulação dos tempos *Chrónos* e *Aión*.



*Cresci brincando entre formigas
De uma infância livre, sem comparamentos
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparações.*

Manuel de Barros

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, procuramos responder como os professores, que atuam com a primeira infância, concebem o papel da rotina e da temporalidade na organização das instituições de educação infantil. Para embasar a questão explicitada, teremos como objetivo principal demonstrar a importância de se considerar a temporalidade na organização das rotinas pautadas na escuta das múltiplas formas de linguagem dos bebês e crianças pequenas e que proporcionem oportunidades de experimentações e socializações.

Na busca de respostas a estas questões, sob a ótica do trabalho desenvolvido por professoras de uma creche, que tem como mantenedora uma instituição de saúde, nossa pesquisa adotou a abordagem qualitativa, utilizou-se da pesquisa bibliográfica com aporte na fenomenologia e análise de documentos.

A hipótese anunciada na introdução desta pesquisa afirma que seria possível, por meio de um currículo fundamentado na intencionalidade educativa e, na prática dos docentes da primeira infância, a partir da articulação entre os campos de experiências, segundo a BNCC, fundamentais e obrigatórios, e a compreensão da importância da integração dos tempos *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*, transformar a rotina em “momentos de experimentações” e os espaços de convivências em “ambientes de descobertas e (re) produção de culturas”.

Assim, no decorrer do trabalho, essa hipótese foi sendo ratificada pela contribuição de vários teóricos e dos docentes da instituição pesquisada. Merleau-Ponty nos pontua que a descoberta do mundo pela criança se dá o tempo todo, com ela explorando o mundo e as pessoas a sua volta. Salienta que ela também é provocada pela vivência da corporalidade, da outricidade, da linguisticidade, da temporalidade e da espacialidade, pois, segundo ele, a criança está no mundo tanto quanto este está nela.

Gimeno Sacristán (1995) nos coloca que é necessário entender as mudanças educativas não são repentinas nem lineares e que a prática educativa não se inicia do zero, é necessário modificá-la durante o processo em andamento.

É preciso que se tenha clareza de que bebês e crianças pequenas fazem parte da Educação Infantil, sendo assim, sua proposta pedagógica deve ser estruturada considerando que bebês e crianças pequenas são sujeitos históricos, sociais, (re)produtores de cultura e possuem direitos à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Observamos que a prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa, por meio dos seus registros e do projeto político pedagógico proposto, possibilitou a visualização

do percurso realizado, assim como, a reafirmação da importância da prática reflexiva e da compreensão das múltiplas linguagens. Uma prática pedagógica articulada pela teoria e prática assegura uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno dos bebês e crianças pequenas.

Neste sentido, constatamos que a formação, tanto a inicial quanto a continuada, deve ser um processo dinâmico, compassado pela teoria e pela prática, que entremeia a ação pedagógica das professoras, que são consideradas como mediadoras da ação. Segundo Freire (1983), o desafio de tornar a reflexão uma constante para as professoras de educação infantil é possibilitar que exercitem o pensar sobre o seu fazer e sua visão de espaço como ambiente de aprendizagem e cultura.

Assim, para atender as demandas da contemporaneidade, é necessário emergir um novo olhar sobre a infância, que não só na formação inicial, mas também na continuada de professores de bebês e crianças pequenas, forneçam os subsídios para conceber um currículo vivido, no qual a concepção de criança, bem como o do seu brincar, são polimorfos, não categorial e o tempo é atemporal e de não espacialidade.

A nosso ver, dois caminhos se abrem na construção de um currículo direcionado à primeira infância. O primeiro que prima por conteúdos escolarizantes, pela generalização e, conseqüentemente, pelo esvaziamento da subjetividade. É tomado por todos aqueles que creditam ao saber e à técnica verdades absolutas passíveis de serem ensinadas e, conseqüentemente, aprendidas e regido somente pelo tempo cronológico – Tempo Chrónos. O segundo, no qual essa pesquisa se apoia, é permeado por marcas simbólicas, que permitam aos bebês e crianças pequenas serem vistos como seres de múltiplas linguagens, sustentados por um currículo que contemple essa escuta e que leve em conta seus diferentes ritmos, mas que principalmente possibilite experienciar na intensidade temporal – tempo Aión - suas descobertas.

Portanto, é essencial formar professores que entendam que a criança vive em diversos ambientes e tempos que se entrelaçam ao brincar, ao imaginar, ao desenhar e ao sonhar, que é assim que ela reproduz e produz cultura.

Refletir a relação que possuímos com o tempo a partir da dimensão de concepção de infância implica observar, dar escuta e analisar as práticas cotidianas nas instituições escolares.

Considerando a complexidade que é a organização do tempo escolar, nos incitamos a equacionar os tempos numa outra direção, estabelecendo uma relação harmoniosa entre as rotinas do relógio – tempo Chrónos, e o tempo da imaginação, da intensidade – Tempo Aión.

Podemos, assim, pensar na infância, segundo Kohan (2004), para além da cronologia, reconhecendo-a também na dimensão da experiência, na intensidade da duração, tendo também a possibilidade de experienciar o tempo *Aión*, que expressa a intensidade do tempo da vida humana.

Por fim, esta pesquisa, tem a intencionalidade de convidar todos os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação dos bebês e crianças pequeninas a ousar romper com as rotinas cronologicamente cadenciadas pelo tempo *Chrónos* e (re)inventar o cotidiano escolares que possibilitem às crianças a experienciarem a intensidade das suas descobertas – Tempo *Aión*.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABNT. **NBR 6023**: Informação e documentação - Referências - Elaboração. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.
- ABRAMOWICZ, Mere. **Currículo e avaliação**: uma articulação necessária - Textos e contextos. Recife-PE: Centro Paulo Freire/Bagaço, 2006.
- AGOSTINHO, Santo. **As Confissões**. São Paulo: Edamaris, 1964.
- ANDRÉ, Rita de Cássia M. Oliveira. **Creche**: Desafios e Possibilidades: Uma proposta Curricular para além do Educar e Cuidar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 167-184, julho de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen S. **Por amor e por força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen S. **A prática pedagógica no berçário**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009a.
- BARBOSA, Maria Carmen S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 09 abr. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen S.; FOCHI, Paulo Sérgio. Os bebês no berçário: ideias-chaves. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do Pro Infância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68.
- BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da Graça S. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 17-36.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2006.

BEN-ARIEH, Asher; FRONES, Ivar. **Indicators of Children's Well-Being: Theory and Practice in a Multi-Cultural**. Califórnia EUA: Springer, 2002.

BITTENCOURT, Renato. Dilemas Pré-socráticos: a natureza do tempo em Heráclito e Empédocles. **Revista da antiguidade**, n. 7/9, NEARCO: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.neauerj.com/Nearco/arquivos/numero7/9.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BOUWLBY, John. **Apego e Perda: Apego - A Natureza do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRAGUI, Remi. **O tempo em Platão e Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. 1961. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei4024-61>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 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: 01 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **Diário da União**, Brasília, p. 248-27833, Dezembro 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. CEB/CNE. **Resolução CEB n.º 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. MEC. CEB/CNE. **Parecer n.º 04/2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 15 de maio de 2006a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Parecer CNE/CP n.º 5/2006b.** http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CEB n.º 20/2009a.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução CNE/CEB n.º 5**, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Curricular Comum.** 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: FTD, 2015.

BUSNEL, Marie-Claire. **A Linguagem dos Bebês: Sabemos Escutá-los?** São Paulo: Editora Escuta, 1997.

CABANELLAS, Maria Isabel *et al.* **Ritmos infantis:** tecidos de uma paisagem interior. São Carlos-SP: Pedro&João, 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Pesquisa participante: possibilidades para um estudo da escola. **Caderno de Pesquisa**, n. 49, p. 63-66, maio 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1430/1427>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (Orgs.). **Pré-Escola:** entre a educação e o assistencialismo. São Paulo: Cortez, 1989.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015: Infância, Literatura e Educação. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517/17497>. Acesso em: 15 set. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. **Tempo de escola... e outros tempos** (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!). Manaus: Editora Universidade do Amazonas, 1996.

CORSARO, William. **Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CYRULNIK, Boris; MORIN, Edgar. **Diálogo sobre a natureza humana**. São Paulo: Palas Athena, 2013.

DA SILVA THIESEN, Juarez. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, UFMG, vol. 27, núm. 1, abril, 2011, pp. 241-260 Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasi. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360926016>. Acesso em: 08 ago. 2019.

DIONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, julho 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: artmed, 1999.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. 2. ed. Barcelona: Omnisciência, 2010.

FALK, Judit. **Educar nos três primeiros anos**: a experiencia de Lóczy. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2011.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009. p. 72-80.

FORMOSINHO, Júlia. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Perspectiva da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In: KISHIMOTO, Tizuko; FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância**. Pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 137-142.

FORNEIRO, Lina I. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-282.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livros, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não!** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Educação, 2020.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Eds.). **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 175-208.

GARCIA, Regina Leite. **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NOVOA, Antonio (Ed.). **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1995. p. 128-149.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOLDGRUB, Glacy; MARTINS, Maria Anita V.; ESPÓSITO, Vitória Helena. **Pedagogo Artesão**: Construindo a trama ao cotidiano da escola: Há tempo de plantar e tempo de colher. São Paulo: EDUC, 1995.

GOLSE, Bernard. **Bebês, maestros, uma dança das mãos**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUATARRI, Félix. As creches e a iniciação. *In*: GUATARRI, Félix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1977. p. 50-55.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1989.

HORN, Maria da Graça. **O papel do espaço na formação e transformação do educador infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas**: Uma Introdução à Fenomenologia. São Paulo: EDIPRO, 2019.

KÁLLÓ, Eva. Maneiras típicas de manipulação e brinquedos apropriados durante o primeiro ano. *In*: KÁLLÓ, Eva; BALOG, Györgyi (Orgs.). **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017. p. 20-40.

KÁLLÓ, Eva; BALOG, Györgyi (Orgs.). **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 181 – 193, set/dez 2005. Disponível em:

https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48_artigos_kishimototm.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu: [s.n.], 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf: Acesso em: 07 jan. 2021.

KRAMER, Jonathan D. **The time of music**: New Meanings, New Temporalities, New Listening Strategies. New York & London: Schirmer Books, 1988.

KRAMER, Sonia. Formação de professores de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org). **Encontros e Desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 124-137.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. **O social em questão**, v. 21, p. 198-220, 2009.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Educação Pré-escolar no Brasil (1899- 1922)**: Exposições e Congressos patrocinando a “Assistência Científica”, creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, fundada no Rio de Janeiro, em 1899. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> . Acesso em: 24 jul. 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto- Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIOTTO, Rosely. **Cuidar, educar e prevenir**: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana P. Do universal ao múltiplo; os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP& A, 2013. p. 223-239.

MARTINS, Maria Anita V. Pedagogia: sua construção como um fenômeno de significações humanas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 28-38, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/477>. Acesso em: 27 fev. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de cursos**: Filosofia e Linguagem. Campinas: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MISUKAMI, Maria da Graça. **Escola e Aprendizagem da Docência**: Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EdUSFCar, 2002.

MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica**: A descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MUNDURUKU, Daniel. **História de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada da filosofia**: Das origens à idade Moderna. São Paulo: Globo, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos**. Lisboa: Ed. 70, 2002.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira Assis. **Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer uma pesquisa qualitativa**. Petrópolis -RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. Base Nacional Comum e a Avaliação na Educação Infantil. In: FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA VIDIGAL (Ed.). **Congresso sobre a Base Nacional Curricular Comum e a Avaliação na Educação Infantil**. São Paulo: [s.n.], 2015. p. 65-78.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 56-78.

PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. **Análise Social**, vol. XXII (90), p. 7-57, 1986.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. **Saberes do bebê**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo; DERDYK, Edith. "**Depois de**". CD Canções de Ninar da Coleção Palavra Cantada, 1994.

PEREZ, Daniel. **Ontologia sem espelhos**. Ensaio sobre a realidade. Descartes – Locke-Berkeley – Kant – Freud. São Paulo: Editora Cry, 2018.

PESSOA, Fernando. **Poesia Completa de Alberto Caeiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

PIKLER, Emmi. **O que sabe fazer seu bebê**. Madri: Narcea, 1940.

PIKLER, Emmi. **Me deem tempo**. Madri: Narcea, 1950.

PIKLER, Emmi. **Bebês tranquilos - Mães felizes**. Madrid: Narcea, 1969a.

PIKLER, Emmi. **Moverse em Libertad**: Desarrollo de La Motricidad Global. MADRI: Narcea, 1969b.

PINAZZA, Monica Appezato. A educação infantil em suas especificidades. In: GERALDI, Corinta Maria G.; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 371-381.

RICHTER, Sandra Regina S.; BARBOSA, Maria Carmem S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Clacso, 2011.

SANTOS, Boaventura de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 1987.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto - Portugal: Asa, 2004. p. 43-62.

SARMENTO, Manoel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**. Educação e práticas sociais. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Maurício R. da; ARROYO, Miguel G. Exercícios de ser Criança. O corpo em movimento na educação Infantil. *In*: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R. da (Orgs.). **Corpo Infância**. Exercícios Tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis -RJ: Vozes, 2012. p. 156-187.

SMOLKA, Ana Lúcia. A história da Infância. *In*: FREITAS, Marcos César de; KULLMANN JR., Moysés, (Orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-58.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e a formação profissional**. Petrópolis -RJ: Vozes, 2009.

TARDOS, Anna. **Lóczy, Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

TARDOS, Anna. O que é autonomiana primeira infância? *In*: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: Experiência Pikler-Lóczy**. São Carlos-SP: Pedro&João, 2021. p. 25-47.

TEIXEIRA, Alfredo. O tempo e os tempos. *In*: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 81-96.

TEIXEIRA, Inês. **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. São Paulo: Autêntica, 2017.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VERDERI, Elizabeth. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VINELLI, Carlos. A descrição de como poderia ser uma creche. **Revista A mãe da família**, n 2, abril 1879.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WEIGEL, Alice. **Brincando de música**: experiências com sons, ritmos, músicas e movimento na pré-escola. Porto Alegre: Kuarap, 1988.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.