

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA GIRIBONI DE OLIVEIRA

**Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma
pedagogia**

**São Paulo
2019**

ALESSANDRA GIRIBONI DE OLIVEIRA

**BRINCADEIRA DOS BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE: A EXPLICITAÇÃO
DE UMA PEDAGOGIA**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

São Paulo
2019

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

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

O48b Oliveira, Alessandra Giriboni de
Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia / Alessandra Giriboni de Oliveira; orientadora Mônica Appezzato Pinazza. -- São Paulo, 2019.
187; anexos; apêndices p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Creche. 2. Bebês. 3. Pedagogias participativas. 4. Brincadeira. 5. Formação de professores. I. Appezzato Pinazza, Mônica, orient. II. Título.

OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de. **Brincadeira dos bebês em contexto de creche**: a explicitação de uma pedagogia. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 11/03/2019

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a Mônica Appezzato Pinazza

Instituição: FE - USP

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Prof^a. Dr^a. Suely Amaral Mello

Instituição: UNESP

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Prof^a. Dr^a Tacyana Karla Gomes Ramos

Instituição: UFS

Julgamento:_____

Assinatura:_____

São Paulo
2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde e inspirações para a realização deste trabalho. Razões às quais devo a sustentação e a conclusão deste percurso.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza, pelo compartilhamento de conhecimentos, pela paciência e afeto. Meu sincero agradecimento por acreditar que eu poderia mais.

À Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, pelas preciosas contribuições dadas na fase de disciplina e qualificação. Inspiração para tantos estudos.

À Profa. Dra. Suely Amaral Mello, pela generosidade na leitura do trabalho e palavras que me encorajaram a seguir em frente.

À amiga Denise Aparecida Neves pelo apoio incondicional na minha decisão de realizar o mestrado. Apoio sem o qual não haveria de ter conquistado. Minha eterna gratidão.

À minha parceira na gestão da creche, Gabriela Reis Silva Pinheiro, por acolher com prontidão minhas necessidades de alteração de horário, por "segurar as pontas" durante as licenças prêmio necessárias.

Ao meu grupo de professores da creche, por me instigar a querer buscar sempre mais, por realizar educação pública de qualidade com nossos bebês, crianças e famílias, pelas trocas e relacionamento respeitoso.

Ao meu grupo de auxiliares em educação da creche, pelos desafios na formação continuada, pelo empenho nos estudos e carinho com que realizam o trabalho, fontes de admiração constantes.

Ao meu grupo do apoio da creche, pelas palavras sempre gentis prestadas a mim, por chacoalhar meu saber a cada encontro e por me proporcionar olhar todo o potencial de cada profissional da creche.

Às colegas, parceiras do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados da Educação Infantil (CIEI), pelo imenso carinho e pelas valiosas trocas.

À minha parceira de profissão, de pesquisa e de amizade, Mariana Sales, pelas longas conversas e estimados conselhos.

Às orientadoras pedagógicas da Rede Municipal de São Bernardo do Campo pelo auxílio na busca por fontes documentais, em especial, à Alzira Vasconcelos, Thaís Solér e Ana Maria.

Às minhas queridas amigas do magistério, amigas da vida e suas famílias, em especial, Fabiana, Vanessa e Verônica, pelas palavras de incentivo e momentos juntas durante esses anos.

À equipe da creche que me acolheu para a realização desta pesquisa, sempre com muita disposição e simpatia.

À minha mãe, pelo exemplo de fé e esperança, pelo apoio em palavras e pelo carinho e atenção dados aos netos nesta trajetória.

Aos meus irmãos, Ana Paula e Alexandre, pela infância compartilhada cheia de brincadeiras e interações.

Ao Edson, companheiro de vida, pelo apoio incondicional, pela paciência quando precisei estar ausente, pela disponibilidade, alegria e carinho com nossa família sempre, pelas palavras e olhares que me fizeram perseverar. Minha eterna gratidão.

Ao Bruno, pelo filho amoroso, responsável e estudioso, que achando que se espelhava em mim, eu quem me espelhava, diariamente, pelas ideias que inspirou neste trabalho durante as nossas conversas.

À Beatriz, filha querida, pela alegria, vivacidade e criatividade que me traz todos os dias, pelas produções de artes e brincadeiras tão singelas que alimentam minha sensibilidade.

Aos bebês da minha vida, da creche que trabalho, da creche pesquisada e em especial, ao Enrique Matteo, que mesmo longe, acompanho seu desenvolvimento com encantamento e amor.

Para um bebê,
O mundo todo é
Uma grande novidade e uma
Oportunidade excitante a
Explorar.
Para conhecer este mundo
E conquistá-lo
Pouco a pouco, aprender
A controlar suas mãos,
Seu corpo,
Os brinquedos etc.,
Ele precisará
De silêncio e
Paz
Imperturbáveis

("Deixe o bebê também brincar por si mesmo", Anna Tardos)

RESUMO

OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de. **Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia**. 269 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

A presente investigação de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999) refere-se a um estudo de caso único (YIN, 2005; STAKE, 2011), realizada em uma creche municipal de São Bernardo do Campo, tendo como objeto de estudo o brincar dos bebês no contexto coletivo. A suposição básica orientadora da pesquisa é a definição do brincar como ação primordial dos bebês, que pode ser qualificada no âmbito das interações e de adultos sensíveis defensores da brincadeira como um dos eixos do currículo na educação infantil, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Partiu-se dos questionamentos: Quais teorias e crenças estão presentes nos discursos das gestoras e educadoras referentes ao brincar dos bebês? As ações praticadas nos berçários explicitam os conhecimentos e, portanto, a perspectiva pedagógica que sustenta a forma como se concebem as condições do brincar dos bebês no berçário? Como é possível reconhecer a presença dos conhecimentos convocados pelas educadoras em suas práticas nos processos de formação contínua que ocorrem no interior da creche? A base teórico-argumentativa da pesquisa encontra-se nos conceitos de pedagogias participativas e de pedagogias explícitas de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2007, 2016) para discutir homologamente a educação de crianças e de professores da educação infantil e nas formulações relativas ao brincar depreendidas da proposta pedagógica de Elinor Goldschmied e Jackson (2006; MAJEM, ÒDNA, 2011), criadoras do cesto dos tesouros e do jogo heurístico, além da pedagogia do brincar livre amplamente relacionada à Abordagem Pikler (2010, FALK, 2011; SOARES, 2017a, BALOG, 2017), em diálogo com as teorizações de Kishimoto (1993, 2011, 2012) e Rossetti-Ferreira (2004, 2006). Recorreu-se à análise documental; à observação do cotidiano de duas turmas de berçário; ao acompanhamento de momentos formativos da unidade e às entrevistas semiestruturadas, envolvendo três gestoras, quatro professoras e três auxiliares em educação. O estudo empírico estendeu-se de fevereiro a novembro de 2017. As conclusões do estudo sugerem que no planejamento e concretização das brincadeiras dos bebês nos berçários, as professoras e auxiliares em educação convocam conhecimentos implícitos construídos em suas experiências como alunas e no seio familiar, nas interações com seus pares na creche e a partir de práticas difundidas na própria Rede Municipal de Educação, acomodadas sob uma pedagogia transmissiva. Contudo, nos discursos dessas profissionais identificaram-se características de pedagogias participativas, primordialmente depreendidas da formação contínua, em serviço realizada na creche coordenada pelas gestoras.

Palavras-chave: Creche. Bebês. Pedagogias participativas. Brincadeira. Formação de professores.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de. **Babies' play in the context of day care: the explanation of a pedagogy**. 2019. 269 f. Master dissertation (Masters in Education). Faculty of Education of the University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2019.

This qualitative research (BOGDAN; BIKLEN, 1999) refers to a single case study (YIN, 2005; STAKE, 2011) made in a municipal nursery in São Bernardo do Campo, taking the babies' play in a collective context as its object of study. The basic assumption of the research's leader is the concept of playing as babies' prime action, which can be labeled with in the scope of interactions and sensitive adults who defend play as one of the foundations of the early child education curriculum, in the terms of National Curricular Guidelines of early childhood education (BRASIL, 2010). It started from the questions: which theories and beliefs are present in the managers and educators speeches referring to the babies play? Do the actions practiced in nurseries explicit the knowledge and, therefore, the pedagogic perspective which supports the way how babies 'playing conditions in nurseries are conceived? Is it possible to meet the knowledge called upon by educators when working with the continuous formation process which happens in a nursery? This research's theoretical-argumentative foundations are the concepts of Oliveira-Formosinho's and Formosinho's (2007; 2016) participative pedagogies and explicit pedagogies proposal made by Elinor Goldschmied and Jackson 2006; MAJEM. OÐENA, 2011), creators of the treasure basket and heuristic play; the free play pedagogy, widely related to the Pikler Approach (2010; FALK, 2011; SOARES, 2017a; BALOG, 2017), in dialogue with Kishimoto's (1993, 2010, 2011, 2012) and Rossetti-Ferreira's (2004,2006) theorizing. The investigation resorted to documental analysis, observation of two nursery classes 'day-to-day, monitoring of formative moments in the nursery and semi structured interviews involving three nursery managers, four teachers and three education assistants. The empiric study happened between February 2017 and November 2017. The study conclusions suggest that, in babies 'play planning and substantiation at nurseries, teachers and education assistants call upon implicit knowledge generated in their experience as students and in their families; in the interaction with their partners at the nursery and in the practices spread in the municipal education network, which are based on transmissive pedagogies. Nevertheless, in these professionals' speeches, some participative pedagogies features were identified, which were primarily learned by them at continuous formation moments coordinated by the nursery managers.

Keywords: Nursery. Babies. Participative Pedagogies. Play. Teacher training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Previsão de atendimento das creches do município no ano letivo de 2018	56
Tabela 2 – Previsão de atendimento das creches parceiras do município no ano letivo de 2018	56
Tabela 3 – Parâmetros numéricos de alunos por classe no município	57
Tabela 4 – Organização das turmas na creche Tarja Branca	104
Tabela 5 – Funcionários da creche Tarja Branca.....	108
Tabela 6 – Dados das profissionais envolvidas na pesquisa	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998).....	51
Figura 2 - Estrutura da Proposta Curricular para a Educação Infantil de São Bernardo do Campo.....	51
Figura 3 - Rede de referências da pesquisa	79
Figura 4 - Entrada da Creche Tarja Branca; Pátio no pavimento superior para experiências dos bebês e crianças relacionadas ao movimento; Vista externa da brinquedoteca adaptada no pátio e visão interna com elementos para a brincadeira simbólica.	105
Figura 5 – Biblioteca Escolar Interativa (BEI); Organização dos materiais no pátio do pavimento superior; Vista superior do parque de areia e piso emborrachado utilizado pelos bebês e crianças; Sala de reuniões e estudos no piso superior utilizado para os HTPC´s e HTP´s das professoras.	106
Figura 6 - Refeitório utilizado pelas turmas de Infantil I e II; Banheiro infantil do piso inferior; Parque interno no piso inferior; Fraldário utilizado por duas turmas de berçário inicial.	106
Figura 7 – Vista do espaço de brincar do Berçário Final; Vista do espaço das refeições do Berçário Final; Vista do espaço de brincar do Berçário Final com materiais disponíveis para a recepção dos bebês no início do dia; Vista do espaço de brincar do Berçário Inicial com materiais disponíveis para a recepção dos bebês no início do dia.	107
Figura 8 – Sala do Berçário Inicial com vista dos berços e do fraldário onde é feita a higiene dos bebês; Sala do Berçário Inicial com vista da mesa onde são realizadas as refeições; Vista do solário das turmas dos Berçários, local onde os bebês tomam sol e brincam.	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O CONTEXTO DE CRECHE: BREVE HISTÓRICO, QUESTÕES DO CURRÍCULO E O EIXO DO BRINCAR	24
2.1 O contexto nacional.....	24
2.2 A creche no município de São Bernardo do Campo.....	42
3 PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DAS CRECHES E SEUS GESTORES EM BUSCA DO CONHECIMENTO INTEGRADO: PROCESSOS FORMATIVOS NAS ESFERAS NACIONAL E LOCAL.....	59
3.1 Do monitor ao professor: o profissional de educação na creche e sua formação no âmbito do Sistema Municipal de Ensino	61
3.2 O auxiliar em educação na creche municipal: um profissional sem formação inicial.....	68
3.3 Os gestores da creche: exigências da função e formações	70
4 A PEDAGOGIA COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DA CRECHE	74
4.1 Pedagogias de conhecimentos explícitos e a construção de uma pedagogia para bebês e crianças bem pequenas.....	75
4.2 Pedagogias explícitas de raiz participativa em creche: a proposta de Elinor Goldschmied e de Emmi Pikler.....	79
4.3 O Cesto de Tesouros e a Brincadeira Heurística de Goldschmied e Jackson.....	83
4.4 O brincar livre na Abordagem Pikler	89
4.5 Encontros com pedagogias participativas brasileiras em creche e suas explicações sobre as brincadeiras dos bebês.....	92
4.5.1 Pesquisas e contribuições da professora Tizuko Morchida Kishimoto	92
4.5.2 Contribuições dos estudos de Rossetti-Ferreira em creches	96
5 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	100
5.1 Contexto investigado.....	101
5.1.1 O município de São Bernardo do Campo: uma cidade urbana e rural	101
5.1.2 A creche municipal Tarja Branca	102
5.1.3 Sujeitos e agrupamentos da pesquisa	108
5.2 Procedimentos de Pesquisa	111
5.2.1 A observação participante	112

5.2.2 A análise documental de dados escritos.....	113
5.2.3 As entrevistas semiestruturadas	115
5.2.4 A triangulação das fontes de dados	116
6.1. O Brincar nos textos de documentos e nos processos formativos: a constituição de discursos.....	119
6.1.1 O brincar e as propostas de ações das educadoras no currículo da creche: a análise do PPP	120
6.1.2 A tematização da brincadeira nos momentos formativos: a análise das atas	125
6.1.3 O brincar na visão das gestoras: o que dizem essas profissionais?	129
6.1.4 O brincar na visão das educadoras: o que dizem essas profissionais?	136
6.1.5 Observações, registros e planejamentos das educadoras sobre a brincadeira nos berçários	145
6.2. O brincar nos berçários: um olhar de quem veio de fora.....	149
6.2.1. Observações dos momentos formativos.....	149
6.3 A explicitação de uma pedagogia do brincar nos berçários da creche Tarja Branca: aproximações e distanciamentos entre os discursos e as práticas.....	162
6.3.1 O desejo investigativo dos bebês e dos adultos: do anúncio à ação	162
6.3.3 Os bebês brincam entre si: o que se faz com essa constatação? ...	166
6.3.4 Planejamos e registramos o brincar sempre: <i>quando ele está engatinhando o estimulamos a andar</i>	169
6.3.5 A troca de fraldas é um tempo de relação: o que isso tem a ver com a brincadeira?	170
6.3.6 As brincadeiras dos bebês como pauta das formações: a efetivação nas práticas?.....	172
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179
APÊNDICE A – Pesquisa bibliográfica nas universidades	191
APÊNDICE B – Carta de apresentação para intenção da pesquisa junto a Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo.....	193
APÊNDICE C – encaminhamento da secretaria de educação para creche pesquisada	194
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	195

APÊNDICE E - Termo de autorização para gravação de voz.....	196
APÊNDICE F - Roteiro de entrevista individual com a Diretora, Vice-diretora (PRVD) e Coordenadora Pedagógica¹⁰	197
APÊNDICE G- Roteiro de entrevista individual com as professoras.....	198
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista individual com as Auxiliares em Educação	199
APÊNDICE I - Questionário respondido antes das entrevistas.....	200
APÊNDICE J – Entrevistas	201
APÊNDICE K – Registro das sessões de observação participante em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)	218
APÊNDICE L – Registros das sessões de observação participante no diário de bordo da pesquisadora.....	223
ANEXO A – Trechos do Projeto Político Pedagógico da creche Tarja Branca referente ao brincar.....	262
ANEXO B – Trechos retirados das Atas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Reunião Pedagógica em que se trata do Brincar.....	266
ANEXO C – Registros reflexivos das educadoras.....	268
ANEXO D – Planejamento semanal do Berçário Inicial	271

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional relacionado com o conhecimento, as habilidades e as disposições dos professores como membros individuais da equipe é um elemento necessário, mas insuficiente. Óbvio, isso é importante e pode fazer a diferença em sala de aulas específicas, mas, a menos que esteja conectado com uma aprendizagem coletiva, não influenciará a cultura da escola (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 152).

Encontrei-me com a Pedagogia ainda jovem, quando eu pouco compreendia a sua importância na vida de cada ser humano em formação. Durante o curso do magistério comparava os modelos pedagógicos encontrados nas escolas em que estagiei e era tão familiar e tão fácil reconhecê-los, pois faziam parte da minha história escolar ainda como aluna. Como afirma Formosinho (2013), a profissão de professor como ofício se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude, pela vivência como discente, fortemente responsável pela perpetuação de concepções e práticas pedagógicas.

Em minha trajetória como professora, encantava-me conhecer outros modelos de pensar e fazer a Pedagogia. Em 2005, conheci as ideias de Malaguzzi, para quem a escola se constitui um laboratório a serviço das experimentações e expressões das cem linguagens infantis (MALAGUZZI, 2008); ao adulto cabe, então, mediar e proporcionar oportunidades, documentando as narrativas infantis que emergem das linguagens.

Na rede municipal de São Bernardo do Campo, como professora da educação infantil, percebi a relevância das culturas escolares na promoção da qualidade da educação, culturas tão marcantes entre os grupos docentes. Embora alguns educadores resistissem às ideias inovadoras, muitas vezes, comprometiam-se com projetos pedagógicos construídos coletivamente, dando origem a práticas mais colaborativas.

Meu reencontro com a creche aconteceu nessa mesma rede, durante o processo de reforma da pré-escola em que eu atuava na coordenação. Na ocasião, o Departamento de Ações Educacionais da Secretaria de Educação Municipal avaliou a necessidade de uma creche no bairro, e, assim, uma pré-escola transformou-se em creche.

Movida pelo desejo de aprofundamento nas especificidades da Pedagogia dos bem pequenos, pus-me a estudar e a conhecer creches da região, época também em que conheci, pessoalmente, a pedagogia regginiana que, embora não esteja na matriz teórica principal deste trabalho, faz parte da minha “rede de significações” (ROSSETTI-FERREIRA, 2004) como educadora.

O interesse por esta investigação acadêmica surgiu dessas observações e estudos, ao constatar que a Rede Municipal carecia de um olhar mais específico sobre brincar dos bebês, já que muitas propostas observadas consistiam em um sucedâneo de atividades concernentes às áreas do conhecimento, promotoras de vivências fragmentadas e aligeiradas em um esforço de aceleração dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis ou, por outro lado, descaracterizando a importância dos cuidados corporais nessa fase como processo de educação humanizadora, tal como anunciam Richter e Barbosa (2010). O próprio documento curricular norteador na rede (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007) não tratava do brincar específico do bebê. Ao invés disso, tratava o bebê como ‘aluno’ dentro de um currículo por áreas de conhecimento. Relacionado a isto, Fochi (2013) conclui que,

Consequentemente, ao transformar as crianças em alunos, estamos atribuindo a elas uma cultura escolar já marcada pela e na sociedade, que traz consigo outros vocabulários que as naufragam em um arcabouço escolarizado. Garantir que a Educação Infantil seja habitada por crianças, coloca em voga a possibilidade de viverem atribuições de crianças, como por exemplo, brincar (p. 30).

Durante a busca por teses e dissertações sobre o tema pesquisado verificou-se que na última década os estudos sobre os processos pedagógicos destinados aos bebês e crianças muito pequenas têm aumentado no meio acadêmico, especialmente, com o reconhecimento institucional da educação infantil como etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Segundo Silva et al. (2008) os pesquisadores líderes de grupos de pesquisa em educação infantil concentram-se entre os que se titularam a partir de 2001. Esse dado pode evidenciar que a área vem se tornando objeto do interesse de jovens pesquisadores. Ressaltam, também, que o período de titulação desses pesquisadores coincide com a consolidação do processo de institucionalização das políticas para a infância e para a educação infantil, igualmente, com a expansão da pós-graduação no Brasil.

Apesar disso, em se tratando de pesquisa nas turmas de berçário, ainda se observa um número menor de pesquisas quando comparado à quantidade de pesquisas que abarcam outras idades da etapa da educação infantil. Sobre isso, a presente pesquisa verificou que, mesmo com a ampliação da oferta de vagas nas creches brasileiras e municipais, ainda há pouca oferta para bebês, especialmente os menores de um ano, razão pela qual as pedagogias praticadas, por vezes, por falta de conhecimento específico, importam os saberes das turmas de crianças maiores.

Um pequeno número de pesquisadores se interessou por temática semelhante a este estudo. Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),¹ seis pesquisas tratavam das brincadeiras dos bebês, relacionando-as com a pedagogia e/ou com a formação de professores.

A pesquisa de Prado (1998) apontou o brincar na creche como possibilidade de construção cultural e da pedagogia da educação infantil em um momento que o país construía o primeiro documento curricular para a educação infantil. O estudo de Araldi (2007) versou sobre a importância da organização dos espaços favorecedores de brincadeiras nas creches. A tese de Ramos (2010) ampliou a discussão sobre a intencionalidade pedagógica com os bebês do berçário, frisando o papel do professor no planejamento e organização de situações potentes como possibilidade expressiva, do exercício da autonomia, da construção de conhecimentos e partilha de significados entre os bebês e adultos.

A partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010), notou-se que as pesquisas acerca do brincar dos bebês em creches focalizaram na compreensão de como os eixos da interação e da brincadeira estavam presentes nos berçários.

Conforme verificou Vieira (2016), as DCNEIs (BRASIL, 2010) tiveram forte influência na prática dos professores de bebês, que passaram a observar a

¹ A BDTD é composta por 113 Instituições com cursos em pós-graduação stricto sensu. Utiliza o padrão brasileiro de metadados para descrição de teses e dissertações - MTD3-BR, com buscas gratuitas. É mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP).

importância da garantia de brincadeiras e interações no berçário, mesmo na falta de tal sinalização no projeto político pedagógico da creche pesquisada.

Apesar disso, as pesquisas de Carneiro (2017) e Fontes (2017) frisaram a lacuna na formação de profissionais que atuam com bebês, porque permanece a crença do brincar para aprender indicando a urgência das discussões para que seja visto como uma linguagem infantil, constituindo-se verdadeiramente em eixo do currículo da educação de bebês.

A partir dos estudos acerca das pedagogias participativas, preconizados por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), que compreendi o caminho significativo para a construção de uma Pedagogia que cada vez mais se aproxima dos bebês, garantido através do aprofundamento do conhecimento dos modelos pedagógicos de mesma raiz, por estarem fundamentados em teorias e práticas específicas para bebês e crianças pequenas. Modelos que, sendo passíveis de ressignificações individuais e coletivas, possibilitam transpor conhecimentos para os diferentes momentos da rotina da creche. Foi então, que se elegeu como sustentação teórica deste estudo os modelos pedagógicos de qualidade em creche (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017) representados pelas pedagogias de Goldschmied e Jackson (2006), Pikler (2010), Kishimoto (2008, 2010, 2011, 2012) e Rossetti-Ferreira (2004, 2006).

A possibilidade de realizar este estudo em uma creche municipal em concomitância à minha atuação na coordenação pedagógica de outra creche da mesma rede de educação foi fundamental para a minha compreensão do uso dos modelos pedagógicos como “janelas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) na realidade municipal, já que os contextos funcionais das educadoras de ambas as creches são similares. Atualmente, na creche em que atuo, as referências argumentativas de autores como Goldschmied e Jackson, Pikler, Oliveira-Formosinho e Formosinho, Rossetti-Ferreira e Kishimoto, adotadas nesta pesquisa, foram pautados em momentos formativos e têm constituído significativamente a rede de significação da práxis pedagógica da equipe educadora.

Na prática pedagógica da creche estão envolvidos diversos sujeitos: bebês e crianças pequenas, educadoras, gestoras, famílias e comunidade. Em se tratando

do berçário, os bebês, portanto, são atores que devem ser considerados como partícipes ativos nos acontecimentos da creche, tal como anunciam as DCNEIs (BRASIL, 2010), que considera a criança como

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

Graue e Walsh (2003) pautam-se nas teorizações de Vygotsky e Bruner, para elucidar que todos são seres sociais, históricos e culturalmente situados nas interações e relações que compõem suas vidas, assim se tornam humanos ao aprender as habilidades, valores e linguagens através das relações sociais, que são cultural e historicamente marcadas. Essa afirmação sustenta esta pesquisa cujos sujeitos participantes – bebês, educadoras e gestoras - estão inseridos nessas inter-relações. Isto posto, elegemos Richter e Barbosa (2010), ao dizer que o processo de aprendizagem se torna colaborativo, já que a educadora não pode aprender a partir de suas pesquisas e reflexões sem fazer com que as crianças também aprendam.

A creche, portanto, revela-se um “local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (MALAGUZZI, 2008, p. 72), cada uma com sua própria trajetória, suas próprias experiências, misto de estilos e culturas (GANDINI, 2008) ao qual se caracteriza como “espaço institucional não doméstico, [...] estabelecimento educacional público ou privado que educa e cuida de crianças de 0 a 3 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulado e supervisionado por órgão competente do sistema de ensino e submetido a controle social” (BRASIL, 2010). Assim, a creche é espaço-tempo de relações humanas vividas cotidianamente em que todos se influenciam e aprendem.

Recorreu-se à conceituação dos termos brincar e brincadeira no campo dos fazeres dos bebês. A brincadeira é a situação em que ocorre o brincar, “a ação que a criança desempenha ao mergulhar na ação lúdica” (KISHIMOTO, 2011, p. 24).

É a atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, compartilhar, expressar sua individualidade e identidade, explorar a natureza, objetos, relações, e participar da cultura para compreender seu universo (KISHIMOTO & FREYBERGER, 2012, p. 2).

Nesse sentido, Goldschmied e Jackson (2006) complementam ao enfatizar que, para um brincar de qualidade, o bebê necessita ter coisas interessantes com o que se ocupar – um adulto atencioso, outras crianças, um espaço convidativo e brinquedos que respondam ao seu interesse em dado momento. Pikler (2010), igualmente, confere relevo ao vínculo estável entre o bebê e o adulto, ao ambiente material e à livre motricidade do bebê como imprescindíveis para o brincar livre. Apropriado desses princípios, este estudo considera assim como estudiosos contemporâneos da pedagogia centrada nos bebês (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017; DELIGNE, 2016), a abordagem sensório-motora, momento em que o bebê desvenda o mundo mediante possibilidades sensoriais e de movimentos.

Considera-se, além disso, que bebês em contextos coletivos demandam ações dos adultos que se diferem dos domésticos. Ambos são complementares e não se excluem, apesar de natureza e forma díspares. Na creche, há um coetâneo de bebês, portanto “enquanto duas crianças dormem, uma quer comer, outra brinca ou lê seus livros-brinquedos, enquanto outro bebê precisa ser trocado” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91).

Cada bebê, por sua singularidade, solicita dos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas voltadas para suas experiências lúdicas em espaços coletivos (RICHTER; BARBOSA, 2010), razão pela qual os dois eixos do currículo na educação infantil, segundo as DCNEIs (BRASIL, 2010), são as interações e as brincadeiras. Assim, ao tratar do eixo “brincadeiras” nesta investigação que tem como campo a creche, compreende-se que as interações também serão focos de análise. Resumidamente, o documento “*Brinquedos e Brincadeiras em creches*” (BRASIL, 2012), apresenta que a qualidade da creche e das pedagogias eleitas se refere à qualidade das interações e das brincadeiras, assumindo o caráter indissociável e basilar desses eixos na educação infantil.

A despeito das importantes teorizações, ora consideradas, há de se convir que as referências a bebês em condição de coletivo, suscita dúvidas e indagações sobre como propor o currículo, posto que o cuidado e a educação dos bebês possuem fortes marcas de uma cultura de cuidados domésticos, individualizados e de muitos conhecimentos de senso comum. Muitas lacunas sentidas na atualidade,

decorrem do histórico de políticas assistencialistas e higienistas, ratificadas pela contratação de cuidadoras mulheres no surgimento das creches, eleitas mediante frágeis critérios pautados em vocação e na maternagem.

No âmbito do currículo, Barbosa (2010) assegura que os primeiros saberes e experiências vividas com o corpo, por meio das **brincadeiras e relações** com outros adultos e crianças instituirão as bases sobre as quais a criança irá sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (negrito nosso). Supõe-se, portanto, que explicitar os preceitos pedagógicos que suportam as práticas educativas pode ser um bom caminho a considerar nos processos formativos no interior da creche, o que potencializaria a realização de transformações no pensar e no fazer cotidiano com os bebês.

Para Oliveira-Formosinho (2013, 2016) explicitar os fundamentos pedagógicos nas formações significa avançar para além da aprendizagem implícita da profissão docente até uma aprendizagem explícita de um modelo pedagógico para fazer, verdadeiramente, a pedagogia da infância; uma pedagogia participativa, plural, aberta ao pensar, fazer, dizer, resignificar e avaliar, que afirma a competência ativa de crianças e adultos.

Tendo esses conceitos em conta, o presente estudo desenvolvido com dois grupos de berçário de uma creche pública da rede municipal de São Bernardo do Campo, procurou responder aos seguintes questionamentos: Quais teorias e crenças estão presentes nos discursos das gestoras² e educadoras referentes ao brincar dos bebês? As ações praticadas nos berçários explicitam os conhecimentos e, portanto, a perspectiva pedagógica que sustenta a forma como se concebem as condições do brincar dos bebês no berçário? Como é possível reconhecer a presença dos conhecimentos convocados pelas educadoras em suas práticas nos processos de formação contínua que ocorrem no interior da creche?

O estudo teve como objetivo geral discutir as possibilidades de potencializar transformações de práticas mediante a explicitação da perspectiva pedagógica orientadora do currículo da creche, à luz de pedagogias participativas.

² Adotou-se a terminologia gestoras (es) e/ou gestão de acordo com o que se emprega na Rede Municipal de São Bernardo do Campo.

Como objetivos específicos, destacaram-se: analisar as circunstâncias em que ocorrem as ações educativas no berçário, especialmente, aquelas relacionadas ao brincar do bebê; reconhecer nos fazeres das educadoras os conhecimentos que são mobilizados por elas em suas ações educativas e identificar se há relação entre os conteúdos dos processos de formação contínua da creche e o que se observa nas práticas das educadoras, relacionadas às brincadeiras dos bebês.

A pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como estudo de caso único, recorreu às técnicas de observação participante e de entrevista semiestruturada e à análise documental. Os registros dos dados constam em diário da pesquisadora (BOGDAN; BIKLEN, 1999; YIN, 2005; STAKE, 2011).

Esta dissertação compõe-se de seis capítulos, além desta Introdução. Em complemento, são apresentados os Anexos e os Apêndices, com documentos e registros relativos ao estudo.

O segundo capítulo dedica-se a um retrospecto histórico das creches brasileiras e municipais, focalizando as concepções de bebê e brincadeira.

O terceiro capítulo trata dos conhecimentos de docentes e gestoras nos processos formativos das esferas nacional e local, apontando para os desafios da profissão e das políticas públicas.

O quarto capítulo situa a Pedagogia como lócus do estudo da creche e da educação de bebês apresentando os pressupostos teóricos das pedagogias explícitas de raiz participativa consideradas para o contexto educacional de creche, representadas, nesta pesquisa, pelos escritos de Goldschmied e Jackson, Pikler, Kishimoto e Rossetti-Ferreira, sobre a educação de 0 a 3 anos e as proposições sobre o brincar do bebê e da criança pequena.

No quinto capítulo encontra-se a caracterização da metodologia utilizada para a realização da pesquisa, apresentando o contexto em que a mesma ocorreu, como se deu a geração de dados e a análise, a partir da base teórica eleita.

O sexto capítulo apresenta a análise dos dados mediante categorias compostas a partir dos próprios dados e de elementos teóricos oferecidos por Formosinho (2013), Oliveira-Formosinho (2013, 2016), Araújo (2016), Goldschmied

e Jackson (2006), Pikler (2010), Falk (2008), Kishimoto (2008, 2011) e Rossetti-Ferreira (2004).

O sétimo capítulo, das Considerações Finais, retoma a trajetória percorrida neste trabalho, apresentando as possíveis contribuições para o campo da educação infantil, especialmente, à ação pedagógica com bebês, além de apontar outras questões a serem aprofundadas por investigações.

2 O CONTEXTO DE CRECHE: BREVE HISTÓRICO, QUESTÕES DO CURRÍCULO E O EIXO DO BRINCAR

Autores como Rosemberg (1984), Oliveira (1988), Kishimoto (1986), Haddad (1991), Campos; Rosemberg; Ferreira (1995), Kuhlmann Jr (1998), Sanches (2003), Oliveira; Mello; Vitoria; Rossetti-Ferreira (2011) apresentam o percurso da creche brasileira em suas pesquisas, de maneira a compreender de forma mais abrangente de onde provêm as noções atuais de creche e os conceitos de educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas. Seus estudos apontam para um histórico de embates e lutas, especialmente, no que tange aos direitos da mãe trabalhadora e, sobretudo, do bebê e da criança pequena e às circunstâncias que determinaram as duras conquistas da creche no plano das políticas públicas, como instituição educacional integrante da educação básica brasileira.

Em São Bernardo do Campo, documentos curriculares oficiais consultados demonstram a preocupação de colocar no cerne das discussões o percurso vivido por profissionais da creche já que, somente desta forma, há a possibilidade de compreensão do que se vivencia hoje em termos de concepções, políticas públicas e fazeres pedagógicos no município.

Dessa forma, o presente capítulo se ocupa em resgatar elementos do percurso da creche no Brasil e no município de São Bernardo do Campo, focalizando, concomitantemente, nos documentos oficiais, a concepção de bebê e criança, bem como o lugar dado às brincadeiras nas creches do início do século XX até os dias atuais (São Bernardo do Campo, 2003, 2007, 2015a).

2.1 O contexto nacional

No Brasil, até o início do século XX, o atendimento de crianças em creches não se distinguia exatamente do atendimento em asilos e internatos (OLIVEIRA, et. al., 2011). Esses locais atendiam aos filhos de mães solteiras que não tinham condições de criá-los, bem como órfãos e crianças abandonadas, frutos de uniões não legítimas. Dessa forma, essa prática institucionalizava o hábito de organizar

diferentes estabelecimentos para a infância, embora o atendimento fosse considerado um favor ou uma caridade (KISHIMOTO, 1986).

No início da década de 1920, com a chegada da indústria, em tempos posteriores à abolição da escravidão e com o movimento de imigrantes europeus, emergiram a classe média e o operariado. Nesse período, ocorreu a primeira regulamentação do trabalho feminino no país. Nos centros urbanos, fizeram-se presentes os protestos para reivindicar, dentre outras coisas, creches para as crianças. Ratificadas através de decreto que protegia a mãe trabalhadora, obrigando a instalação de creches ou salas de amamentação próximas ao local de trabalho (CAMPOS; FERREIRA; ROSEMBERG, 2001), algumas fábricas organizaram escolas maternais, observando o caráter vantajoso, já que mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, et al., 2011).

Creches existentes fora da indústria, entre 1930, 1940 e 1950, eram de cunho filantrópico com a preocupação sanitária, de atendimento às necessidades imediatas das crianças. (KISHIMOTO, 1986; OLIVEIRA, et. al., 2011).

Com o avanço da industrialização no país a partir de 1950, e especialmente nos períodos seguintes, novos elementos se acresceram à discussão sobre a creche. Ocorreu, dentre outros pontos, um aumento do número de mulheres de classe média no mercado de trabalho, bem como a redução do espaço de brincar das crianças, fruto da especulação imobiliária nas médias e grandes cidades. Aumentou a demanda por tal serviço e mesmo professoras, funcionárias públicas etc., além das operárias e domésticas, começaram a procurar creches para seus filhos (OLIVEIRA, et. al., 2011, p. 27).

Em tempos de resistência contra o Regime Militar, instauraram-se movimentos de classes trabalhadoras, incluindo a de professores e as creches apareceram como um dos motivos de luta, especialmente dos movimentos populares e feministas na capital de São Paulo (KUHLMANN JR., 1998).

Em nível federal, praticamente inexistia uma política educacional para crianças de 0 a 6 anos, o que pode ser constatado ao examinar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, que por ter marcada ênfase no ensino profissionalizante para a preparação de mão-de-obra para as indústrias, apenas trouxe uma superficial ideia de que os sistemas de ensino velariam pela educação das crianças com idade inferior a sete anos em escolas maternais, jardins

de infância ou instituições equivalentes (CAMPOS; FERREIRA; ROSEMBERG, 1995).

Haja vista a falta de políticas nacionais que indicassem, minimamente, os objetivos e concepções da educação infantil. Os municípios tiveram trajetórias peculiares em relação à constituição de suas redes de ensino para a educação infantil. Alguns realizaram uma política de assistência à criança carente, para suprir a defasagem do que denominavam "privação cultural", com uma preocupação técnica em algumas instituições, mediante convênios com órgãos do governo federal, como, por exemplo, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM).

A partir da pressão realizada pelos diferentes segmentos da sociedade civil (mãe trabalhadora, pesquisadores e especialistas em educação) pela legitimidade da demanda por cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos como um direito, na década de 1980, em nível nacional, intensificaram-se os debates a respeito da educação da primeira infância.

Em setembro de 1981, o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas realizou encontros com o objetivo de conhecer e discutir as experiências de creches no Brasil, além da compreensão da natureza do trabalho das pajens³ (ROSEMBERG, 1984; LIMA et al., 1984).

As discussões orbitavam em torno da concepção integrada para educação da criança de 0 a 6 anos. Rosemberg (1984) e Campos (1986) defendiam que o atendimento dessas crianças deveria ser feito em creches e pré-escolas públicas e que, além disso, esse atendimento se configurasse como direito das crianças à educação e não apenas como direito da mulher.

Essa defesa foi influenciada pelas demandas sociais da época levantadas pelo movimento feminista, representado pelo Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) que, aproveitando este momento histórico, exigia direito da mulher não só ao trabalho como à participação política e social. Assim, reivindicavam que

³ Pajem" é uma das designações recebidas pelo adulto responsável pela educação e cuidado nas creches. Outros detalhes sobre o assunto, consultar Silva, 2015.

toda a sociedade se responsabilizasse pela educação das novas gerações, colocando questionamentos sobre o papel tradicional da mulher na família. Além disso, demonstrando que ao incluir a creche na educação, rompia-se, mesmo que em nível discursivo, com o seu caráter historicamente assistencialista, enfatizando a creche não como substituta da família, mas como uma alternativa educacional legítima (CAMPOS, 1999; FARIA, 2005; SANTOS, 2006).

A esse respeito, merece destaque o levantamento feito pelo Suplemento Menor da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 85 (CAMPOS; FERREIRA; ROSEMBERG, 2001) sobre o atendimento em creches e pré-escolas nas regiões metropolitanas. Os dados apontaram crescimento significativo no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, especialmente na rede privada. Notou-se também que eram pouquíssimas (4,3%) as crianças que começavam a frequentar a creche com menos de um ano, fato justificado pela restrita disponibilidade de berçários em empresa e pelo número reduzido de vagas disponíveis para os bebês em creches públicas e conveniadas.

Nessa conjuntura política e social, em 1988, a Constituição Federal representou um marco da maior relevância à história brasileira e, em especial, à educação. Fruto da articulação de grupos sociais, pela primeira vez no Brasil, a educação infantil apareceu em texto legal como um dever do Estado e um direito da criança, indicando sua integração à educação básica.

Cabe lembrar que, em 1989, o Ministério do Interior englobava três órgãos que atuavam direta ou indiretamente no atendimento a crianças de 0 a 6 anos através de creches (CAMPOS; FERREIRA; ROSEMBERG, 2001) – LBA, FUNABEM e Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC), predominantemente através do repasse de verbas, via convênios para prefeituras e entidades particulares, marcando uma sobreposição de atuação, sem passar pelos órgãos estaduais, política que precisou ser revista pela esfera federal.

É possível afirmar que, em 1989, não existia conceituação única de creche e/ou pré-escola; que a construção, a instalação e o funcionamento de creches estavam sendo supostamente orientados por normas do Ministério da Saúde, não

observadas por organismos da própria esfera federal (CAMPOS; FERREIRA; ROSEMBERG, 2001).

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), expresso pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, garantiu, a exemplo da Constituição Federal de 1988, direitos fundamentais – respeito à vida e à saúde, à liberdade e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, cultura, esporte e lazer, à profissionalização e proteção no trabalho, à prevenção (BRASIL, 1990). Esse texto legal ratificou a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) ao reconhecer e consagrar a criança e o adolescente como indivíduos e, portanto, cidadãos de direitos. Ao reafirmar a condição de sujeitos de direitos às crianças e aos adolescentes, destacou-se a necessidade de se tratar as questões relativas à infância e à adolescência com o máximo de dedicação, em virtude de sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento.

A partir das determinações da Constituição Federal, o Ministério da Educação (MEC) iniciou uma série de ações visando à consolidação de uma política nacional para a educação infantil. Desde 1994, após intensas discussões envolvendo segmentos governamentais e não governamentais, foi aprovada a *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006)⁴. O documento indicou diretrizes gerais, objetivos e ações prioritárias visando à melhoria da qualidade na educação infantil mediante ações sistemáticas em favor de propostas pedagógicas orientadoras das relações construídas no interior das creches e pré-escolas (BARRETO, 1995).

Explicita-se, assim, a necessidade de que o trabalho seja orientado por propostas pedagógicas fundamentadas numa concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana (p. 11).

Além disso, o documento defendeu uma visão de criança na perspectiva da integralidade e destacou o valor da brincadeira dentro do processo pedagógico ao propor que “O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2006, p. 17).

⁴ Documento lançado em 1994 e reeditado em 2006 para responder às mudanças da Legislação Brasileira da época.

Conforme indicado pelo documento, a prioridade do MEC se voltou para as questões curriculares, apontando que a criança conhece o mundo e se expressa pelo brincar, e desta forma, seria a forma ideal para se organizar o currículo. Em conjunto com a Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI), o MEC passou a incentivar a construção de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com os pressupostos presentes na Política Nacional de Educação Infantil. Para tanto, seria preciso o conhecimento do que estava sendo feito no Brasil. Ao final de 1994, MEC e COEDI constituíram um grupo de trabalho formado por técnicos do próprio Ministério, consultores e especialistas, com vistas a desenvolver uma metodologia de análise das propostas pedagógicas e curriculares vigentes na educação infantil brasileira. Foram analisados 45 conjuntos de propostas, sendo 25 provenientes de sistemas estaduais e 20 municipais, possibilitando um diagnóstico representativo da realidade da educação infantil brasileira. (BRASIL, 1996a).

A maior parte das propostas encaminhadas ocupava-se da educação de crianças de 4 a 6 anos e cinco propostas se referiam a creches, chegando-se a seguinte conclusão:

Dos documentos encaminhados, poucos se referem ao trabalho com crianças de 0 a 3 anos. Não se podendo concluir a partir daí, pela sua inexistência. No momento da avaliação da implementação das propostas, pôde-se confirmar uma hipótese levantada anteriormente de que existiam propostas sistematizadas relativas ao trabalho de creche. De fato, essas propostas são elaboradas, em geral, pelas secretarias ligadas à área do desenvolvimento e promoção social (BRASIL, 1996a, p. 32-33).

Naquele momento as ações do MEC direcionavam os olhares para a educação das crianças que frequentavam as creches e pré-escolas brasileiras. Em relação às creches, esse esforço evidenciou-se no ano de 1995 por meio do documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009)⁵.

O propósito do documento foi demonstrar claramente a defesa dos direitos das crianças e apresentar uma série de indicativos necessários para um atendimento de qualidade. A equipe de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, coordenada pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, conferiu

⁵ Documento reeditado em 2009, versão utilizada nesta pesquisa.

ao texto um olhar rigoroso sobre aspectos curriculares para a creche⁶. O documento foi dividido em duas partes. A primeira estabeleceu critérios relativos à organização e funcionamento interno das creches, voltados diretamente às práticas cotidianas com as crianças. Na segunda parte, foram apresentados critérios relativos à definição de políticas no âmbito de programas e financiamento (BRASIL, 2009).

O documento assinalou o compromisso político e social com o atendimento de qualidade voltado para as necessidades fundamentais das crianças, entre as quais: brincadeira, ambiente aconchegante, seguro e estimulante, saúde e alimentação, contato com a natureza e desenvolvimento de sua identidade social, cultural e religiosa.

O primeiro direito fundamental anunciado pelo documento foi a brincadeira. O texto enfatizou que, para garantia deste direito, os brinquedos precisam estar disponíveis às crianças, sendo de livre acesso, porém de maneira organizada; as rotinas precisam ser flexíveis com reserva de longos períodos para as brincadeiras livres das crianças; as famílias precisam receber orientação sobre a importância da brincadeira; as crianças devem ser ajudadas a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados; as salas devem ser arrumadas de maneira a favorecer as brincadeiras espontâneas e interativas; as crianças devem ser auxiliadas a aprender a usar brinquedos novos; os adultos precisam propor brincadeiras às crianças; os espaços externos devem permitir as brincadeiras das crianças de diferentes naturezas por meninos e meninas, os adultos devem demonstrar valor pelas brincadeiras das crianças participando das brincadeiras por elas propostas (BRASIL, 2009).

Assim, ficou evidente não somente a importância ao acesso dos bebês e crianças à educação infantil, como também a qualidade dos espaços, materiais e interações nas instituições educacionais, considerando a brincadeira como ação principal da criança, especialmente, pelo seu caráter livre e espontâneo.

A movimentação em torno da educação infantil foi reforçada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96

⁶ O documento focaliza o atendimento em creche, para crianças entre 0 a 6 anos de idade. Na maior parte das creches, as crianças permanecem em tempo integral, voltando para suas casas, diariamente. A creche, assim, caracteriza-se, quase sempre, pela presença de crianças menores de 4 anos e pelas longas horas que ali permanecem.

(BRASIL, 1996) ao estabelecer que as creches estariam vinculadas ao sistema de educação, conforme consta no Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, artigo 4º. IV: “o dever do Estado com educação pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento às crianças de zero a seis anos de idade”. (BRASIL, 1996) E, ainda, denominou que as creches são instituições para crianças de até três anos de idade (BRASIL, 1996, artigo 30, inciso I), conferindo identidade às instituições para bebês e crianças bem pequenas.

Ao incluir a educação infantil de 0 a 3 anos na educação básica, a LDB de 1996 apresenta as concepções que sustentavam um novo conceito relacionado ao atendimento em creches. Concepções estas que entendiam que a formação para o exercício da cidadania não se inicia a partir do momento em que a criança ingressa no ensino fundamental, mas em tempos de vida anteriores, ainda no nascimento (DIDONET, 2000). Isso implicariam práticas pedagógicas que considerassem os bebês e as crianças bem pequenas em sua forma singular de ser e estar no mundo.

Sem dúvida, na esfera nacional, a creche ganhou um caráter focalizado em questões da educação com apelo à superação do caráter assistencialista. As discussões entre os grupos de profissionais envolvidos com a creche se intensificaram, especialmente com a chegada do documento curricular enviado às unidades escolares, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998).

O referido documento, em consonância às especificações da LDB 9394/96, compôs-se de três volumes, apontando a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar, para garantir a aprendizagem aos bebês e às crianças, nas creches e pré-escolas, mediante situações orientadas pelos adultos.

Ainda que o RCNEI tenha representado um avanço ao tratar da educação infantil como etapa da educação básica e propor caminhos, não tratou exatamente das especificidades da etapa de 0 a 3 anos, como concluiu Cerisara (2003):

Como o documento não explicita as diferenças em relação aos recém-nascidos, bebês que ainda não andam, ainda não falam, das crianças que estão tirando as fraldas, das que estão sendo amamentadas e assim por diante, a compreensão é de que as propostas para as crianças menores subordinam-se ao que é pensado para as maiores (p. 35).

Os pareceres sobre a primeira versão do RCNEI trouxeram críticas, quanto a não aproximação aos conteúdos dos cadernos da COEDI, especialmente à forma fragmentada e escolarizada que tratavam as crianças, embora estivesse presente uma concepção de criança como sujeito histórico-cultural.

A pedagogia, campo de conhecimento para se alicerçar uma orientação curricular, cede lugar a um psicologismo simplista, de cunho cognitivista, com base no qual se subordina a uma estrutura educacional de outra ordem, que é a do ensino fundamental [...] quão distante do bebê que vai entrar na creche está a aquisição de conceitos científicos (KUHLMANN, 2003, p. 56-57).

Da versão preliminar até a versão oficial foram realizadas alterações. Houve uma redefinição nos âmbitos de experiência, sendo que o brincar passou de ser eixo ou área, aparecendo no documento introdutório juntamente como o cuidar e o educar (CERISARA, 2003).

Alguns pareceristas haviam chamado a atenção para o fato de que a inclusão do brincar e do movimento no texto do documento poderia significar um avanço, se não tivessem recebido o tratamento escolar, sendo reduzidos a conteúdos a serem ensinados e itens de avaliação. Segundo os pareceres, o brincar e o movimento deveriam perpassar todo o documento e não constar como um eixo de trabalho, uma vez que tratar a brincadeira não como atividade permanente, mas como área estanque incorre no perigo da escolarização precoce e/ou na “didatização do lúdico”⁷ (CERISARA, 2003, p. 36).

Na tentativa de construir uma proposta curricular que contemplasse os princípios que vinham sendo historicamente debatidos e constituídos em torno da educação infantil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), instituiu no ano de 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento publicado pela Resolução nº 1/1999⁸. Esse documento, diferentemente do RCNEI, possui um caráter mandatário, mas permaneceu às sombras do RCNEI, no âmbito das instituições de educação infantil por longo período de tempo, ressurgindo com força nos debates em tempo de sua reedição.

⁷ Termo criado por Franca, 1990.

⁸ As DCNEI foram reeditadas no ano de 2009, através da Resolução nº 05/99.

As ações do MEC, naquele momento histórico, representaram uma tentativa de construção de matrizes curriculares que pudessem nortear o trabalho nas unidades, mas também avançassem no sentido de um movimento mais amplo pela busca de qualidade no atendimento.

O conceito de qualidade, em questão, apoiava-se em princípios abrangentes que consideravam como relativo e baseado em valores. Esta definição de valores é por si só importante, uma vez que, nesse processo, discutem-se valores, ideias, conhecimentos e experiências (MOSS, 2002). A partir dessa premissa, o MEC, através da Secretaria de Educação Básica (SEB) e COEDI, apresentou em 2006 o documento *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil*, contendo referências de qualidade para a educação a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, creches e pré-escolas. Esses Parâmetros visaram à promoção da igualdade de oportunidades educacionais considerando as diferenças, diversidade e desigualdades do território nacional. O documento pretendeu contribuir para a democratização das políticas públicas para as crianças de 0 a 5 anos, por meio de ampla divulgação e discussão, servindo como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino (BRASIL, 2006a).

A concepção de criança adotada pelo documento mostrou-se alinhada aos debates e discussões que vinham se constituindo no período anterior e também com as DCNEIs, publicadas em 1999. O documento (BRASIL, 2006a) descreve a criança como um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. A criança, portanto, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 2003).

Em relação às práticas pedagógicas, o documento sustentou que as crianças devem ser apoiadas e incentivadas a

- Brincar;
- Movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- Expressar sentimentos e pensamentos;
- Desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- Ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- Diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e Centros de Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 18).

O documento trouxe uma concepção de qualidade para a Educação Infantil ampla e assertiva. Nessa esteira, o volume 2 apresentou, dentro de marcos legais, as competências dos sistemas de ensino com relação à Educação Infantil. Em seguida, realizou breve caracterização das Instituições de Educação Infantil brasileiras e, por fim, trouxe os Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil: as propostas pedagógicas; gestão das instituições, profissionais da educação infantil; interações entre professores, gestores e demais profissionais e famílias, além da infraestrutura. Estes itens são compostos por subitens descritivos que tratam de questões mais específicas (BRASIL, 2006a). Novamente há menção à brincadeira, interação e espaços, presentes no texto "Responsabilidade dos professores" que devem:

alternar brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, bem como intercalar momentos mais agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupos (BRASIL, 2006a, p. 39).

Havia, naquele momento, a expectativa da construção dos Indicadores Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, concretizado apenas no ano de 2009. Esses indicadores representariam uma tradução e detalhamento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil ((BRASIL, 2006a).

Com o foco na autoavaliação das instituições de Educação Infantil, em 2009, o MEC publicou o documento *Indicadores Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009a). Os Indicadores foram compostos por sete dimensões avaliativas: o planejamento institucional; a multiplicidade de experiências e linguagens e interações; promoção da saúde; espaço, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; trocas com as famílias; e participação na rede de proteção social. A proposta enfatizou que cada instituição realizasse a sua autoavaliação e ao final, um plano de ação para a superação das dificuldades, com a participação da comunidade, famílias e profissionais, em caráter optativo.

No mesmo ano, houve a publicação do documento *Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação*

*infantil*⁹, com o objetivo de orientar secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação nas questões referentes ao atendimento de crianças de 0 a seis anos de idade, realizado por meio de convênio da Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação com instituições privadas, sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais.

Conforme discutido, na história da educação infantil, relacionada ao atendimento em creches, o Brasil é marcado por uma política de convênios. O convênio é definido como forma de ajuste entre o poder público e entidades públicas ou privadas para a realização de objetivos de interesse comum, mediante mútua colaboração (BRASIL, 2009b).

Na origem, os convênios eram realizados por órgãos do governo federal para atender a uma série de políticas sociais para a infância, incluindo o atendimento em creches. A partir da transferência de responsabilidade aos municípios pelo atendimento à demanda de creche e pré-escola (BRASIL, 1988), a realização de convênios passa a ser uma das estratégias encontradas para garantir a oferta de educação infantil.¹⁰

Ainda em 2009, o MEC realizou uma nova pesquisa com a finalidade de mapear as propostas curriculares e pedagógicas vigentes na educação infantil nos contextos dos municípios brasileiros, com o propósito de suplementar as discussões a respeito da construção de guias curriculares para essa área. A amostra apresentou propostas pedagógicas e curriculares de quarenta e oito municípios com diferentes características. Constatou-se que a maioria dos municípios reproduzia o RCNEI (BRASIL, 1998), que os currículos praticados, embora anunciassem uma concepção curricular emergida na década de 80, na prática retornavam às matrizes curriculares antigas, centradas no controle social e no calendário de comemorações. Para justificar a ausência de propostas, alguns municípios alegaram, entre outras

⁹ Em decorrência da luta dos movimentos sociais, as matrículas da educação infantil, informadas no Censo Escolar como conveniadas com o poder público, foram incluídas no FUNDEB, no ano de 2007. Nesse contexto, o MEC, cumprindo o papel de coordenador nacional da educação e comprometido com a adequada implantação do FUNDEB, constituiu grupo de trabalho com o objetivo de elaborar um texto orientador que se constituísse em referência para os municípios na construção de política de convênio. O grupo de trabalho gerido pela Coordenação Geral de Educação Infantil contou com a participação de representantes de entidades.

¹⁰ O convênio está disciplinado no art. 116 da Lei Federal nº 8.666, de 1993, que estabelece procedimentos e exigências.

questões, a falta de recursos e estrutura, o que evidenciou, segundo Barbosa (2010a), a pequena importância dada à proposta curricular ou pedagógica no contexto das creches e pré-escolas brasileiras.

Verificou-se, além disso, que os bebês e crianças de 0 a 3 anos, pouco apareciam nas Propostas Curriculares para a Educação Infantil sendo citados somente quando se tratam de cuidados, proteção, higiene, vínculos familiares e dependência em relação ao adulto (BARBOSA, 2010a).

O mapeamento apontou, ainda, que o tema do brincar ocupou lugar de destaque nas propostas lidas, tanto de modo abrangente e como base conceitual, quanto como possibilidade operacional.

Na pesquisa fica evidente a invisibilidade dos bebês e das crianças pequenas nas propostas curriculares para a Educação Infantil. Cerca de 77% dos documentos não evidenciam nenhum aspecto relativo ao tema. Os bebês são citados apenas em relação a três aspectos: (a) a exigência de maior investimento quanto à proteção e aos cuidados físicos, como saúde, higiene, alimentação e sono; (b) a afirmação da adaptação como um dos processos pedagógicos que exige maior atenção quando a criança é um bebê, principalmente no que se refere aos vínculos com a família; (c) a construção da concepção de dependência das crianças pequenas da presença do professor (BARBOSA, 2010a, p. 7).

Barbosa (2010a) concluiu, através desse mapeamento, que é preciso considerar o bebê em seu potencial de agir através da intersecção do lúdico com o cognitivo nas linguagens. Assim, as experiências são vividas em um corpo que pensa negar o ofício de aluno.

A essa época, com o objetivo de dar suporte à construção de propostas curriculares voltadas à educação infantil de 0 a 5 anos, as DCNEI foram reeditadas em 2009, tornando-se o centro das discussões para a educação de bebês e de crianças bem pequenas.

As DCNEI (BRASIL, 2010) buscaram romper com a lógica de áreas de conhecimento, conteúdos e aulas. Esse foi o parâmetro buscado quando do processo original de elaboração, que incorporou contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais.

A concepção de criança anunciada no documento (BRASIL, 2010) é de um sujeito histórico que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Assim, a criança é protagonista que não só se apropria de uma cultura, mas que a ressignifica e a produz.

O currículo expresso pelas DCNEI (BRASIL, 2010) elucidou, ainda que não detalhadamente, que os bebês e crianças pequenas aprendem de uma forma específica, não segmentada em áreas de conhecimento, mas sim, orientada por experiências de uma maneira articulada e integral.

O currículo é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Considerando essa visão de criança, o desafio colocado foi da elaboração curricular e da efetivação cotidiana de uma prática que rompesse com as ações centradas no professor, mas que ampliasse a sensibilidade desse profissional para a aproximação verdadeiramente da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não sob a ótica do adulto (OLIVEIRA, 2010).

Assim, o documento orientou que as práticas pedagógicas na educação infantil devem garantir experiências que:

promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o

encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

No RCNEI (BRASIL, 1998), a brincadeira é tida como um meio para atingir um fim e nas DCNEI ela é tratada como um eixo que perpassa todo o currículo juntamente com as interações, sendo apontada como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2010).

O documento também elucidou que as propostas de educação devem respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos. Relacionado aos princípios estéticos, o texto apontou a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. A brincadeira e a interação apareceram desta forma, como imprescindíveis para a aprendizagem e desenvolvimento na infância e, sendo este documento de caráter mandatório, as escolas teriam que rever a forma como organizam seus currículos e rotinas.

Frisando a importância da brincadeira e seu espaço privilegiado no currículo de educação infantil, houve, ainda, uma indicação para que, nas propostas pedagógicas das instituições, a brincadeira esteja assegurada enquanto direito da criança, juntamente com a proteção, a saúde, a liberdade, a confiança, o respeito, a dignidade, a convivência e a interação com outras crianças (BRASIL, 2010).

Resumidamente, cabe dizer que as DCNEI surgiram como uma proposta curricular cuidadosa, aberta, centrada nas especificidades da criança e no reconhecimento de seus direitos fundamentais (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). O mérito do documento foi considerar o atendimento da criança de 0 a 5 anos e destacar a qualidade desse atendimento como eixo norteador para todos os municípios.

Posteriormente, com o objetivo de garantir a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a Secretaria de Educação Básica

elaborou bibliografia especializada sobre o brincar de bebês e crianças bem pequenas, destacando-se a publicação *Brinquedos e Brincadeiras de Creche - Manual de Orientação Pedagógica* (BRASIL, 2012).

O documento teve como finalidade orientar professores, educadores e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar o espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade.

Brincadeiras de alta qualidade fazem a diferença para o resto da vida das crianças. A educação da criança de creche e pré-escola se faz por meio do currículo/proposta pedagógica, que inclui brincadeiras e interações, o que requer que uma equipe compartilhe da ideia de que, ao brincar, a criança se expressa, aprende e se desenvolve na companhia de outras crianças, de adultos, de brinquedos e materiais (KISHIMOTO, 2012, p. 10).

Além disso, teve também a pretensão de esclarecer que o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância, enfatizando que valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância.

Sem dúvida, este documento representou algo inédito para a educação infantil nas creches, ao tratar do brincar do bebê e das crianças e apontar caminhos para os gestores e educadores da creche, valorizando a brincadeira como imprescindível para a educação infantil.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em 2014¹¹, iniciou-se a discussão para organização dos Planos Estaduais e Municipais. O PNE (BRASIL, 2014) foi elaborado com compromissos e princípios, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na Conferência Nacional de Educação (CONAE), os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional, a saber:

¹¹ A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE.

Os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014, p. 9).

O PNE (BRASIL, 2014) destacou o atendimento das faixas etárias de 0 a 5 anos, tendo como meta atender 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do documento. Também indicou o levantamento detalhado da demanda pelos municípios, bem como a articulação entre estado e União para ampliação de rede física e formação inicial e continuada dos profissionais de educação, orientando ênfase na formação em serviço aos docentes.

Respondendo ao disposto no PNE (BRASIL, 2014), nas DCNEI (BRASIL, 2010), na LDB 9394 (BRASIL, 1996) e na Constituição Federal (1988) que indica uma formação de base comum para todos os estudantes brasileiros. Promoveram-se entre 2015 e 2017 consultas públicas, seminários nas Unidades Federativas organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de contribuições de professores, especialistas e associações científicas para a elaboração da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC em dezembro de 2017. O documento deve servir como referência nacional e obrigatória para estados e municípios formularem seus currículos e para que as escolas reformulem suas propostas pedagógicas.

As ações do MEC previstas para o ano de 2018 foram de apoiar as redes na formulação de seus currículos a partir da BNCC e nas ações formativas junto aos professores e gestores escolares para posteriormente adequar os materiais didáticos e repensar as avaliações nacionais, estaduais e municipais.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), 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, 2017).

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: bebês de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. É a primeira vez que os bebês estão sendo considerados com características singulares em relação às aprendizagens e desenvolvimento.

Algumas notas e pareceres foram veiculados, anteriormente, à homologação da BNCC para entender como caminhava o processo. A nota da ANPEd de abril de 2017¹² sobre a entrega da terceira versão da BNCC ao CNE apontou criticamente alguns elementos que se referem tanto à metodologia de elaboração, que privilegiou especialistas em detrimento ao diálogo com as comunidades escolares, quanto às suas evidentes implicações nos processos de avaliação, ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização trazida pela BNCC.

O parecer de Soares (2017) se aprofundou na etapa da educação infantil, remetendo-se às questões de linguagens e à questão conceitual dos campos de experiências quando da sua transposição em objetivos, destacando que na escrita dos objetivos é possível notar as experiências seguidas dos objetivos propriamente ditos. Sobre isso disse a autora

É necessário reconhecer a dificuldade de, com base em um currículo organizado por experiências, formular objetivos, se nesse tipo de currículo o que se pretende é propiciar às crianças vivências, não propriamente atingir objetivos. Assim, apesar de o quadro de Objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil (p. 12-17) não atender às características do que se entende por objetivos, e merecer críticas à luz dos princípios que regem a formulação de objetivos, julgo que já foi um grande avanço – que merece louvor, como disse anteriormente – que se tenha construído esse quadro, de certa forma coerente com o tipo de currículo pelo qual se optou – na verdade, o quadro, em sua maior parte, sintetiza e enumera as experiências de que se compõem os cinco campos (SOARES, 2017, p. 9).

O desafio, no momento atual, encontra-se sob a responsabilidade dos gestores públicos estaduais e municipais, para articular em suas redes a reformulação de seus currículos. Espera-se que os bebês sejam considerados em

¹² Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 08 dez. 2018.

suas peculiaridades nestes currículos, bem como a formação dos profissionais da creche que necessitam do olhar integrado, conforme enunciado pelos documentos oficiais mencionados.

2.2 A creche no município de São Bernardo do Campo

Semelhante ao histórico nacional, em São Bernardo do Campo, as creches foram criadas a partir de reivindicações das mães trabalhadoras, porém se distanciando da criação das escolas para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos, que possuía um caráter mais claramente vinculado aos fazeres da educação escolar (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

O atendimento às crianças de 4 a 6 anos teve início no município de São Bernardo do Campo em 1960, com os jardins de infância, parte integrante do Departamento de Educação. A creche seguiu outra trajetória, mais especificamente, nascendo de outro departamento do município, o Departamento de Promoção Social em 1979, visando ao atendimento de crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses.

Os dois atendimentos trazem entre si diferenças significativas que vão desde o seu surgimento no município, o tipo de construção dos equipamentos e especialmente o atendimento de sua função social, condicionada a natureza e qualidade do atendimento oferecido às crianças de 0 a 6 anos que a eles tiveram acesso (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Na década de 60, o município passou a abrigar grandes indústrias automobilísticas, ocorrendo forte expansão da indústria moveleira. Em consequência, foram atraídas para o município famílias de migrantes de outros Estados para trabalharem como operariado nas indústrias. As famílias que chegavam se instalavam em áreas sem infraestrutura e saneamento básico, dando-se, assim, a formação dos núcleos de favelas.

Como resultado do crescimento da indústria, especialmente com a chegada das montadoras automobilísticas, ocorreu a criação, em 1959, do movimento sindical em São Bernardo do Campo¹³. Em 1961, o referido movimento encabeçou a luta relativa à educação. Como consequência deste clima de movimento sindical,

¹³ Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, desmembrado do de Santo André, de 1933.

diversos movimentos culturais e de educação de base, progressistas, foram criados: Associação Universitária de Santo André (município vizinho a São Bernardo do Campo), os Centros de Cultura Popular (CPCs) ligados a União Nacional dos Estudantes (UNE) e os de Alfabetização Popular, utilizando o método Paulo Freire. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992)

Em 1977, começou novamente a ganhar força o movimento sindical no município, eclodindo em algumas greves. Na educação, extinguiram-se as classes e período integral e muitas Escolas Municipais de Educação Infantil passaram a atender em três turnos para garantir a oferta a um maior número de crianças. Nesse mesmo ano, foram criadas as APM's (Associação de Pais de Mestres) com o objetivo de garantir a participação dos pais nas tomadas de decisão e manter o patrimônio público.

Em 1978 a Administração Municipal cria, no Departamento de Promoção Social o Programa de Ação Comunitária que, entre outras coisas, previa a criação de creches para a população, pois até esta data só existiam no município creches mantidas por instituições assistenciais e clubes de serviço. Contudo, apenas no ano seguinte, em 1979, quando ocorria o agravamento da situação econômica e social do país surge no município a primeira creche direta por reivindicações dos moradores do Jardim Petroni (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Na década de 80, os movimentos sociais do país, pediram pela melhoria na educação. No município de São Bernardo do Campo houve uma continuidade nas construções de escolas, porém com projetos mais simples e de menor custo nos bairros periféricos. Nessa época, ocorreram alguns eventos na cidade como o Congresso e Simpósio de Educação Pré-Escolar e São Bernardo do Campo ficou reconhecido como modelo para o país (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Contudo, ao contrário do que ocorria nas pré-escolas, não havia políticas educacionais voltadas para as creches, que foram sendo criadas conforme reivindicações dos moradores dos bairros com as características de construções simples e pequenas, feitas para a guarda e cuidado das crianças enquanto as mães da periferia do município trabalhavam (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992). Nesse momento não havia preocupação com o currículo ou com as possibilidades de brincadeiras internas ou ao ar livre.

Em 1989, a política educacional municipal encaminhou ações para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Assim, o Departamento de Promoção Social realizou discussões com funcionários e pais, visando a mudanças, tanto as propostas pelo grupo quanto aquelas indicadas pela própria administração municipal. Na esteira desse movimento de reforma local, destaca-se a passagem das creches do Departamento de Promoção Social para o de Educação. Nesse processo, foram criadas mais vagas para o cargo de monitores e para outras funções inexistentes até o momento, realizaram um estudo de demanda e apontam a necessidade de construções de novas creches em vários bairros do município (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Em São Bernardo do Campo, o "Projeto de creches", elaborado em 1990 enfatizou a preocupação da constituição das creches enquanto Rede, como equipamentos educacionais. Os envolvidos buscavam criar condições favoráveis para as crianças e se debruçavam sobre os estudos do desenvolvimento infantil.

O projeto teve como referência a questão da interação, caracterizada como uma mediação entre a criança e a realidade sobre a qual ela age [...] fundamentados na teoria piagetiana, nossa interação se dava com as crianças que são agentes de seu próprio desenvolvimento, indo além dos cuidados físicos e afetivos, estendendo-se também à questão cognitiva (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 44).

Nesse cenário, acrescidos dos direitos anunciada pela Constituição Federal e pelo ECA, em 1991, em São Bernardo do Campo, as creches passaram para o Departamento de Educação e iniciou-se a aquisição de materiais adequados à faixa etária com o objetivo de tornar a creche um espaço educativo de crianças pequenas. Diversas reuniões e a sistematização do trabalho começaram a acontecer em cada creche (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Algumas reestruturações foram feitas nas creches e pré-escolas do município, dentre elas, o concurso público para o provimento de cargos de apoio e assessores para investir na formação profissional.

A organização do currículo da creche começava a se delinear e, em 1992 é lançado o documento *“Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEI’s”*. A organização do currículo no referido documento, integrava conhecimentos das áreas de conteúdo: conhecimento de si, primeiras noções pré-

lógicas, linguagem, conhecimento do mundo físico e social, cujos pressupostos teóricos apoiavam-se nas teorias construtivistas e interacionistas de: Piaget, Vygostky e Wallon (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

As atividades desenvolvidas na creche se dividiam em: atividades de cuidado pessoal; atividades coletivas; atividades livres e atividades diretamente coordenadas pelo educador (ou dirigidas). Nas atividades de cuidado pessoal nos berçários, o estabelecimento do vínculo afetivo foi considerado como espaço para a expressão, segurança e conforto dos bebês. As atividades coletivas enfatizaram o conhecimento das diferentes culturas nos espaços festivos. Nas atividades livres, o professor era responsável por proporcionar o ambiente e os materiais, sem intervenção direta, destacando-se o faz-de-conta.

O faz-de-conta inicia-se quando o bebê começa a imitar pequenas ações, como, por exemplo, pentear o cabelo, dar mamadeira para o bonequinho, até a imitação com o início da verbalização da escolha de papéis: “eu sou a mamãe”. “eu sou o filhinho” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

O documento enfatizou que tanto no faz-de-conta como nas brincadeiras estão presentes as quatro áreas de conteúdo apontadas: conhecimento de si, primeiras noções pré-lógicas, conhecimento do mundo físico e social e linguagem, deixando transparecer a preocupação com os conteúdos escolares como forma de justificar a importância das brincadeiras para as crianças pequenas.

As atividades dirigidas apareceram no documento divididas em: exploratórias, expressivas e linguísticas. As exploratórias eram consideradas os passeios, observações, manipulação de objetos e brinquedos pedagógicos e suas combinações. As expressivas estavam relacionadas com atividades plásticas, dança, música, conversa, brincadeiras de roda e faz-de-conta. Já as linguísticas foram listadas entre conversas, histórias, narrativas, música e desenho (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

No documento, há uma definição de bebê que denota a concepção que se tinha na época. O texto caracterizou o bebê pela sua imaturidade biológica, dependente do adulto, sofrendo mudanças na busca de uma crescente autonomia, pontuando que nos primeiros meses de vida o bebê não tem noção do que é seu corpo, não se percebe diferente do mundo e das pessoas e a comunicação acontece

através de expressões e posturas corporais revelando estados de prazer e desprazer. Definição que revela um momento histórico em que as creches passaram a compor a Secretaria de Educação, em que, portanto, esse era o bebê descrito pelas teorias e não o bebê real, que era quase nula a experiência com bebês em contextos coletivos na rede municipal de educação.

A relevância do papel do adulto ficou claramente enfatizada pelo texto do documento, considerando que ao ampliar suas possibilidades de contato e exploração do mundo, com a locomoção independente e outras capacidades, o adulto participa como mediador entre o bebê e o mundo. Nesse sentido, relacionada a interação entre o bebê e o adulto, o documento anunciou a importância de pessoas estáveis e disponíveis que vão significando as manifestações do bebê. Enfatizou que a presença do adulto-referência era importante até por volta de 2 ou 3 anos de idade (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992). As interações entre os bebês são consideradas nesse excerto do documento: "observamos interações já entre os bebês, mas estes não conseguem coordenar ou completar suas ações. Isso vai sendo possível com o crescimento" (p. 46).

Tanto o brincar quanto a interação são eleitos, no documento, como foco de observação e importância, no entanto essas ações são consideradas como relevantes, conforme os bebês vão crescendo. O brincar apareceu denominado apenas como o faz-de-conta acontecendo a partir de um ano e meio. Anterior a esta idade, o documento citou as atividades exploratórias com objetos, não denominadas como brincadeiras. Na mesma direção, as possibilidades de interações foram consideradas possíveis e legítimas também quando os bebês crescem.

Era nítido que, também, em São Bernardo do Campo, a creche ganhava um caráter mais educativo, deixando de ser meramente assistencialista, ainda assim, nos documentos curriculares parecia haver uma invisibilidade dos bebês. Geralmente os assuntos mais relevantes nessa etapa eram relacionados com os temas de cuidados fisiológicos, adaptação, entre outros.

Em São Bernardo do Campo, criava-se um grupo denominado "Creche Viva" que, aproveitando o ensejo da promulgação da LDB 9394/96 e da chegada do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), se

debruçava nos estudos e levantamentos de como as creches estavam organizadas em diferentes partes do país, realizando indicações de melhorias e possibilidades de trabalho para a Secretaria de Educação municipal.

As discussões sobre a primeira infância se pautavam nas especificidades da educação de crianças bem pequenas, de quatro meses a três anos, no que tange a: profissionais encarregados dos cuidados e educação e como estavam ocorrendo as formações continuadas em serviço, especialmente para o cargo de auxiliar em educação (que em outros municípios agrega outras nomenclaturas) que não previa – e até hoje não prevê - tempo dentro da jornada de trabalho para tal finalidade; razão entre o número de adultos e crianças, recursos materiais específicos como roupas de cama e banho, materiais de higiene, materiais de limpeza e materiais pedagógicos de diferentes naturezas.

A partir dessas discussões, alguns integrantes da Equipe de Orientação Técnica (EOT) realizaram um estudo que resultou no documento *Pesquisa Estudo de custo e qualidade no atendimento educacional de 0 a 3 anos em período integral* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998). O objetivo foi de relacionar indicadores mínimos de qualidade e sua relação com o custo possível para posterior discussão e negociação para a formulação de Políticas Públicas para a educação infantil em período integral, especialmente de 0 a 3 anos na rede direta municipal. A pesquisa se justificou pela deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 06/95¹⁴, pela política de valorização dos profissionais da creche e pela ampliação e universalização do serviço previstas na Lei Orgânica do Município¹⁵, conciliando a lógica não apenas do acesso, mas da qualidade.

Ainda em 1998, foram realizados outros trabalhos pelos profissionais da Rede que reverberaram em publicações, a saber: *Histórias de mudanças, o Período Integral em busca da sua identidade e Rotina: Diretrizes para as Creches Municipais de São Bernardo do Campo*.

¹⁴ A Deliberação do CEE número 06/95 fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de educação infantil, no sistema de ensino do Estado de São Paulo.

¹⁵ A Lei Orgânica do Município de São Bernardo do Campo, de 5 de abril de 1990 no Inciso VIII do artigo 178 diz que o dever do Poder Público com a educação, será efetivado mediante a garantia de: ampliação constante da rede de creches, com objetivo de alcançar a universalização do atendimento.

O objetivo do documento *Rotina: Diretrizes para as Creches Municipais de São Bernardo do Campo* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998a) foi orientar a organização de tempos e espaços na creche como favorecedores da construção do conhecimento. O documento explicita o ambiente lúdico como suporte ao jogo simbólico, essencial para a criança pequena e a brincadeira com movimentos para ampliar o repertório infantil acerca das brincadeiras tradicionais. Notamos, através da leitura do documento, que não há registros mais específicos sobre a rotina e a brincadeira dos bebês.

Apesar da movimentação dos profissionais diretamente envolvidos com o trabalho das creches nessas discussões, realizado entre 1998 e 2004, o processo de municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental teve como consequência uma ausência de investimentos na Educação Infantil. Contudo, com a atuação do Ministério Público, a Secretaria de Educação estabeleceu convênios para atender às crianças que estavam fora da escola (BORGES, 2015).

Estudo realizado para a organização do Plano Municipal de Educação (PME 2003-2010) elucidou que, em 2003, o município de São Bernardo do Campo possuía 17 creches com atendimento exclusivo de crianças entre 0 e 3 anos, 3 escolas com atendimento de creche juntamente com educação pré-escolar e 2 escolas com atendimento de creche juntamente com pré-escolar e ensino fundamental, totalizando 22 unidades caracterizadas como creches. Os números do estudo indicaram que de 1997 a 2003 as matrículas em creches evoluíram de 1229 para 1893 na rede pública e foi para 631 na rede privada (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2003). Ainda assim, o próprio estudo anterior ao PME, apontou uma demanda não atendida de 18.017 crianças nessa faixa etária.

De acordo com esses dados, o PME (2003-2010) traçou uma importante meta em relação ao acesso e atendimento da demanda em creches:

Meta 1. Dar continuidade na ampliação do atendimento a criança de 0 a 3 anos, através da rede pública e convênios com instituições e parcerias, de forma que, em 3 anos 30% da população dessa faixa etária esteja atendida e, em 8 anos 50% (São Bernardo do Campo, 2003).

Quanto à qualidade, as metas de 8 a 13 indicaram:

Meta 8. Implementar a política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil.

Meta 9. Assegurar a implementação dos projetos pedagógicos em todas as instituições de educação infantil.

Meta 10. Implementar os Conselhos de Escola visando a melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e o enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Meta 11. Estabelecer, até o ano de 2005, os parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade do ensino.

Meta 12. Realizar estudos para estabelecer, até o ano de 2005, sempre que possível em articulação com instituições que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.

Meta 13. Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e promoção social, na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2003).

E, ainda, sobre o financiamento, a meta 16 estabeleceu:

Assegurar que, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino, não vinculados ao FUNDEF, sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2003).

A Secretaria de Educação municipal passou a contratar assessorias formativas para as equipes gestoras das Unidades Escolares e para a Equipe de Orientação Técnica - EOT. Os estudos e reflexões desenvolvidos nessas assessorias, relacionados às práticas educativas das Unidades Escolares foram sistematizados e deram origem às publicações dos *Cadernos de Validação* abrangendo diferentes temas e áreas do conhecimento. Os cadernos apresentavam uma visão conceitual da área acrescida de experiências didático-pedagógicas e textos explicativos sobre as atividades, ambos produzidos por professores (BORGES, 2015). Os cadernos foram fortemente embasados pelo RCNEI (BRASIL, 1998), tanto que em suas escritas traziam inúmeras citações do referido documento.

Concernente à brincadeira, os cadernos inauguraram um novo conceito e entendimento sobre este brincar das crianças, conforme relatos de professoras presentes no material:

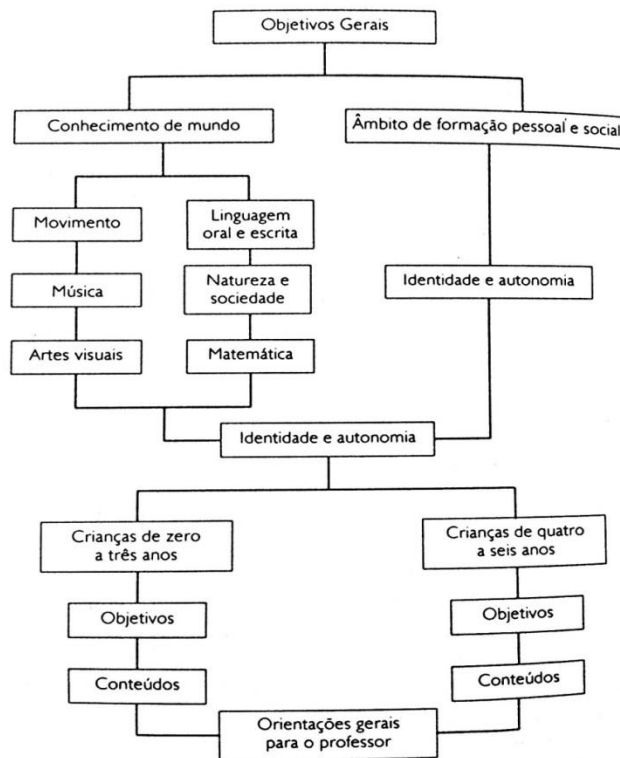
Nosso entendimento do assunto permitia que a criança brincasse e brincasse simplesmente, sem a preocupação com grandes elaborações nesses momentos. Entendíamos que nosso papel seria o de apenas proporcioná-los, sem nos preocupar com a organização do espaço, de repertórios e de elementos que dessem condições para a criança se desenvolver e ampliar sua forma de brincar. Dessa forma, nossa prática consistia em entender o brincar como um intervalo entre uma atividade e outra (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007a).

Logo em seguida, em 2004, foi lançado um documento curricular orientador para todas as escolas da rede denominado *Proposta Curricular de São Bernardo do Campo – Volume I* – de caráter genérico, para ser utilizado nas escolas de educação infantil e ensino fundamental. Seria o início das discussões dos Cadernos lançados três anos depois.

Em 2007, foi lançado o volume II da *Proposta Curricular* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007),¹⁶ que tratou do segmento da educação infantil. Esse documento foi dividido por áreas de conhecimento - Brincar, Matemática, Ciências e Educação Ambiental, Corpo e Movimento, Artes Visuais e Música, sendo que sua estrutura se apresentou semelhante ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; e em outros itens como: Rotina – Organização do tempo e dos espaço e Instrumentos Metodológicos.

¹⁶ Os seis cadernos do Volume II foram entregues a todos os professores da Rede Municipal e continuaram a ser entregues aos professores que ingressavam na Rede por anos posteriores. A Secretaria de Educação indicou estudo sistemático dos documentos em HTPC.

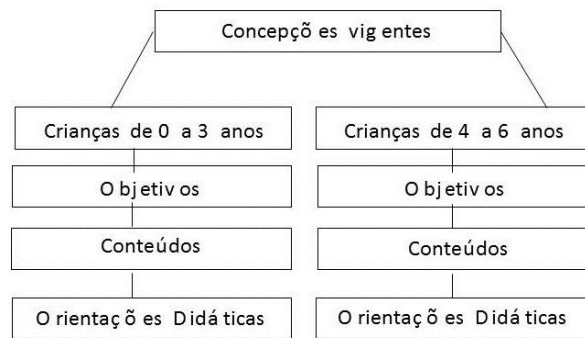
Figura 1 - Estrutura do Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998)



Fonte: Reproduzida de Cerisara (2003).

Figura 2 - Estrutura da Proposta Curricular para a Educação Infantil de São Bernardo do Campo





Fonte: Reproduzida de São Bernardo do Campo (2007).

A Proposta Curricular do município revelou algumas discussões quanto ao brincar para a apropriação e confrontação com a cultura, como espaço de criação e do imprevisível, como espaço das interações, sua relação com a ludicidade e o brincar também como lugar de aprendizagens. Os embasamentos teóricos trazidos pelo documento foram denominados como sociointeracionistas trazendo algumas concepções de experiência de Bondía (2014). No documento apareceram conceitos de Piaget, Vygotsky e Wallon enfatizando o desenvolvimento como processos biológicos relacionados aos sociais e considerando a brincadeira como atividade essencial para o desenvolvimento (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007). Também os estudos contemporâneos de Brougère e Kishimoto (1996) foram citados e auxiliaram na compreensão e na discussão realizada sobre o brincar e sua ação pedagógica no âmbito da referida Proposta Curricular.

O texto da Proposta Curricular de São Bernardo do Campo dividiu o brincar em três modalidades: a brincadeira simbólica, brincadeiras de construção e brincadeiras tradicionais, embora o documento não cite a fonte dessa classificação, encontra-se em Kishimoto (2011) menção dos tipos de brincadeiras presentes na educação infantil que inclui essa categorização.

Apesar da concepção de criança e do brincar terem sido aportadas em referenciais histórico-culturais e da recente sociologia da infância, o currículo expresso no documento, a exemplo do RCNEI, trouxe um caráter escolarizante e fragmentado das experiências infantis. Além disso, não houve menção explícita às diferentes formas de brincar do bebê ou da criança pequena. Com a leitura e análise

do documento, foi possível extrair alguns indícios, como por exemplo, no título “Brincadeiras de construção”:

A oferta de sucatas – como caixinhas (de remédios, de leite, de fósforos), tampas plásticas de cores e tamanhos variados, blocos de madeira com formas diversas, folhas, gravetos de árvores, pedrinhas, tecidos, lãs, botões, isopor e outros, - oferece infinitas possibilidades de construção. No caso de crianças maiores, pode proporcionar a associação com outras miniaturas, dessa forma, as capacidades construtiva e simbólica (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p. 32).

Esse fragmento está relacionado às formas iniciais de brincadeiras espontâneas dos bebês nas diferentes modalidades de construção, que consistem em sobrepor objetos, encaixar, organizar objetos em grupos ou séries, provar como manter um objeto na vertical, etc. (BALOG, 2017), considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança (KISHIMOTO, 2011) e desta forma, consideramos uma menção relevante no texto da Proposta Curricular (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007).

Avançando para as demais áreas de conhecimento no documento, encontra-se uma subdivisão em objetivos para crianças de 0 a 3 anos; objetivos para crianças de 4 a 6 anos¹⁷; conteúdos para crianças de 0 a 3 anos; conteúdos para crianças de 4 a 6 anos e orientações didáticas, reproduzindo a organização do RCNEI (BRASIL, 1998).

No trecho em que o documento tratou sobre a rotina, surgiram temas relacionados à educação de bebês e crianças bem pequenas no que tange à alimentação, ao controle de esfíncteres, aos cuidados com a segurança e à higienização dos brinquedos, ao acolhimento e afetividade e ao repouso, como no trecho a seguir:

A troca de fraldas também é preocupação presente em nossas instituições. Nesses momentos, é importante que o educador interaja com a criança, sempre conversando e evitando expressões de repulsa, demonstrando interesse e respeito por ela (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p. 172).

¹⁷ Na época a educação infantil abrangia a idade de 0 a 6 anos. Hoje, após as alterações da LDB 9394/96, a educação infantil abrange crianças de 0 a 5 anos. As crianças de 6 anos são incluídas no Ensino Fundamental.

As especializações realizadas pelos professores em parceria entre a Secretaria de Educação e a Fundação de Apoio a Faculdade de Educação (FAFE-USP), bem como os cursos para os coordenadores pedagógicos, ocorridos de 2010 a 2012, tiveram como finalização publicações sobre suas pesquisas e trabalhos de conclusão de curso (TCC's). Essas publicações, em forma de livros, foram entregues para os profissionais de educação infantil no município de São Bernardo do Campo. Embora não tenham reverberado em amplas e decisivas mudanças curriculares, trouxeram apontamentos para as formações dentro de situações-problema enfrentados no dia a dia das instituições educacionais.

Em consonância com esse momento histórico de compreensão da brincadeira como ação principal e direito da criança, fundamental para o seu desenvolvimento, em 2011, a prefeitura municipal lançou o Programa Expresso Lazer, resultado da escolha da população durante as plenárias do Orçamento Participativo (OP)¹⁸ de 2010. Na ocasião, os moradores apontaram que São Bernardo deveria oferecer mais atividades socioeducativas e de lazer para crianças e adolescentes.

O programa, que se estendeu até 2016, e foi uma ação conjunta da Secretaria de Educação e da Secretaria de Esportes e Lazer, consistiu em dois caminhões adaptados que levavam atividades culturais, de lazer e esportivas para regiões do município. Cada caminhão contava com cinco monitores e um coordenador. De terça a sexta-feira, eram realizadas atividades nas escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental, e, aos finais de semana, os caminhões circulavam pelos bairros da cidade. O objetivo desta ação foi o de convidar adultos e crianças a assumirem o papel de brincantes e percorrerem um vasto universo de jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura popular.

Para a qualificação das reflexões acerca dos brinquedos e brincadeiras nas escolas, a Secretaria de Educação convidou a professora Dra. Mônica Appezzato

¹⁸ O orçamento participativo é um importante instrumento de complementação da democracia representativa, pois permite que o cidadão debata e defina os destinos de uma cidade. Nele, a população decide as prioridades de investimentos em obras e serviços a serem realizados a cada ano, com os recursos do orçamento da prefeitura. Além disso, ele estimula o exercício da cidadania, o compromisso da população com o bem público e a corresponsabilização entre governo e sociedade sobre a gestão da cidade. (BRASIL, 2017). Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/orcamento-da-uniao/elaboracao-e-execucao-do-orcamento/o-que-e-orcamento-participativo>. Acesso em: 9 dez. 2017.

Pinazza, que realizava uma assessoria na Rede, a desenvolver discussões e provocações junto à equipe responsável pelo projeto.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), em 2014, iniciou-se a discussão para organização do PME de São Bernardo do Campo a partir de vários estudos e fóruns municipais.

Em novembro de 2015, foi promulgada a lei que aprovou o PME com vigência de 2015 a 2025. As metas 1, 14 e 15 se ocuparam da educação infantil.

Meta 1. Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4(quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

Lembrando que o PNE traçou como meta atender a 50% das crianças de até três anos até 2024, meta esta que havia sido estabelecida no PNE de 2001-2010 que foi descumprida e postergada para o final do plano atual, conforme dados do Observatório do PNE.

São Bernardo do Campo, em 2015, atendia 88% das crianças de quatro e cinco anos, portanto, não foi difícil universalizar o restante da demanda até 2016, cumprindo a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) que estabelece a obrigatoriedade de matrículas de crianças a partir dos quatro anos de idade. O atendimento aos bebês e crianças de 0 a 3 anos em 2014, segundo dados do Educacenso¹⁹ de 2014, totalizava 42,25%, considerando-se as matrículas de escolas públicas, conveniadas e privadas.

Outro dado considerado pelo estudo foi a estimativa populacional para a faixa etária em questão, que apontou uma redução da pressão demográfica nos últimos dez anos estudados (de 2000-2010), que juntamente com a projeção populacional de 0 a 3 anos aponta redução ainda maior até 2030, caindo de 5,41% da população geral em 2015 para 4,31% em 2030.

¹⁹ O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet.

Dentre as estratégias para alcançar a meta, estão o levantamento da demanda periodicamente; a ampliação do regime de colaboração com a União e o Estado de São Paulo. Além disso, o município terá como estratégia a redução gradativa da quantidade de aluno por sala das turmas de 3 a 5 anos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015a). Esta primeira meta não dá conta das prerrogativas anunciadas por pesquisadores da área, como afirma Barbosa (2010)

Se nos últimos anos as vagas foram quantitativamente ampliadas, ainda não é possível afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas tenha sido efetivada. Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram submissas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. (p.1)

Nos anos seguintes, para responder à Meta 1, o município investiu na construção de creches e Centros Educacionais Unificados (CEU's) para a demanda marginalizada, especialmente, entre 0 e três anos nos últimos anos:

Tabela 1 - Previsão de atendimento das creches do município no ano letivo de 2018

Rede própria de SBC	Infantil II (crianças que completam 3 anos durante o ano corrente)	Infantil I (crianças que completam 2 anos durante o ano corrente)	Berçário Final (bebês que completam 1 ano entre janeiro e junho do corrente ano)	Berçário Inicial (bebês que completam 1 ano a partir de julho do corrente ano)
174 EMEB's	50 escolas	48 escolas	34 escolas	12 escolas

Fonte: Reproduzida de São Bernardo do Campo (2017a).

Ainda assim, as creches conveniadas parceiras continuaram atendendo a um número muito grande de bebês e crianças:

Tabela 2 – Previsão de atendimento das creches parceiras do município no ano letivo de 2018

Rede conveniada	Infantil II	Infantil I	Berçário Final	Berçário Inicial
21 creches parceiras	21 escolas	19 escolas	04 escolas	0

Fonte: Reproduzida de São Bernardo do Campo (2017b).

Das 174 escolas municipais (entre EMEB's e CEU's), somadas às creches conveniadas, são 71 escolas que possuem atendimento de creche, sendo que todas atendem turmas de Infantil II, as crianças de Infantil I são atendidas em 67 escolas. Quando se trata dos bebês, o número cai drasticamente, pois são 38 unidades que atendem bebês maiores e apenas 12 escolas que atendem bebês menores.

Esse panorama de atendimento tem gerado enorme fila de espera nas creches, acentuada para os bebês dos berçários final e inicial. Em consequência disto, as famílias recorrem ao Ministério Público e as creches recebem todos os anos matrículas que chegam por determinação judicial. Dessa forma, em 2015 o secretário de educação, através da Resolução SE nº 20/2015 indicou os parâmetros numéricos de crianças por classe no município, ficando estabelecidos:

Tabela 3 – Parâmetros numéricos de alunos²⁰ por classe no município

Organização etária educação infantil	Número de alunos por classe
Berçário	12
Infantil I	18
Infantil II	23
Infantil III	28
Infantil IV	32
Infantil V	32
Classe de período integral em escola de 3 a 5 anos	25

Fonte: Reproduzida de São Bernardo do Campo (2015).

Previendo a entrada de bebês e crianças por via judicial, elucidou

Art. 4º. Havendo necessidade, a Secretaria de Educação, através da Seção de Movimentação do Quadro e Gerenciamento de Informações, poderá ampliar o número de alunos matriculados em até 03 (três) alunos por turma, para o atendimento de alunos transferidos de outros municípios ou da Rede particular nas turmas em que o atendimento é obrigatório, por determinação judicial ou para o atendimento de crianças em comprovada situação de risco

²⁰ Optou-se em manter o termo “alunos”, conforme redação da resolução.

e em atendimento na Rede de Proteção priorizadas pela Secretaria de Educação.

No ano de 2017, com a mudança da administração municipal, a Secretaria de Educação elaborou um documento denominado *Escuta da Rede*, cujo objetivo foi o de ouvir os funcionários das escolas em relação aos aspectos da educação pública municipal, solicitando que fossem indicadas sugestões para a melhoria do trabalho nas escolas. As demandas foram tabuladas e farão parte das discussões e decisões da Secretaria de Educação durante a atual gestão.

Em relação às demandas específicas para as creches, formou-se uma Comissão que tem como meta a elaboração de um Documento Norteador sobre a educação das crianças bem pequenas através dos Grupos de Estudo, Trabalho e Formação (GETF's) que ocorreram em 2017 e 2018. Os grupos foram divididos em temas para garantir o aprofundamento dos estudos, sendo estes: Histórico da creche no município; Princípios; Conceitos e Práticas Cotidianas.

Outra medida realizada em 2017 pela atual administração foram alterações no atual Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal²¹. A Câmara aprovou em dezembro de 2017 o retorno do concurso público para o provimento dos cargos de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Orientador Pedagógico, Professor de Educação Especial e Equipe de Orientação Técnica: Assistente Social, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional, colocados em vacância em 2013.

²¹ São Bernardo do Campo (2017b).

3 PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DAS CRECHES E SEUS GESTORES EM BUSCA DO CONHECIMENTO INTEGRADO: PROCESSOS FORMATIVOS NAS ESFERAS NACIONAL E LOCAL

Discorrer sobre a formação inicial e continuada da profissão docente implica considerarmos que a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pelo desempenho do ofício de aluno (NÓVOA, 1999; FORMOSINHO, 2013): "qualquer professor já praticou o ofício de aluno durante dezessete ou mais anos, já observou dezenas de professores e experenciou milhares de aulas" (FORMOSINHO, 2013, p. 10-11). E, "esta vivência de uma pedagogia escolar geralmente transmissiva condiciona a recepção de todas as outras fontes de aprendizagem da docência" (p. 11).

Na creche, o trabalho com bebês e crianças pequenas, no contexto de uma pedagogia de qualidade, exigem-se dos adultos saberes fundamentais e aprofundados, fundamentados na ética, na participação e de estruturas democráticas, as quais possibilitam uma experiência mais rica do que as autocráticas. Nesta perspectiva, Branco (2010) diz que, para Dewey, a importância da escola é que, juntamente com a família influencia diretamente a formação e o crescimento de atitudes e disposições emocionais, intelectuais e morais. A adoção de métodos democráticos é fundamental na construção de uma sociedade alicerçada em hábitos democráticos de pensamento e ação (BRANCO, 2010). Dewey salientou a importância de integrar as escolas na vida social e de estas assumirem consciente e responsavelmente o seu papel de instituições determinantes na configuração da ordem social futura. Na mesma linha asseverou Barbosa (2010):

Para os bebês, a ida a creche significa a ampliação do contato com o mundo, para os adultos, responsáveis pela educação das crianças na creche, significa selecionar, refletir e organizar a vida na escola com práticas sociais (p. 4).

Assim, a formação do professor deveria considerar a integração das escolas na vida social, dar conta da formação intelectual, além do desenvolvimento da afetividade, já que esta é a primeira forma de comunicação do bebê ainda pequeno. Porém, o professor enfrenta limitações deixadas pela sua formação inicial e continuada (KISHIMOTO, 2008).

Se considerarmos que, quando se inicia o curso profissional, boa parte da formação prática decorreu fora do controle da instituição de formação - na educação básica -, caberia à instituição de formação analisar estas aprendizagens prévias e incorporá-las nos processos formativos, de modo à reconstruir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor (FORMOSINHO, 2013). Neste caso a homologia de processos se configura como uma estratégia formativa fundamental.

Como levar o profissional a compreender que a criança aprende de modo integrado, se ofereço conteúdos que não tratam da epistemologia desses conhecimentos? Se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento. A homologia de processos de formação e de ensino não favoreceria o conhecimento a ser adquirido? Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outras (KISHIMOTO, 2008, p. 109).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002) o conceito de identidade docente de educadores de infância "diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão" (p. 43). Para a autora, a identidade docente de infância possui suas especificidades: a primeira é derivada das características da criança pequena, como a globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; a dependência da criança em relação ao adulto, sobretudo, nos cuidados físicos (saúde e higiene) e psicológicos, representa a vulnerabilidade; a segunda é derivada dos contextos de trabalhos, que podem ser "custodiais", centrados na guarda e nos cuidados da criança ligados às atividades sociais, ou "pedagógicos, com a intencionalidade educativa; a terceira é a abrangência do papel de educadora de infância, devido a diversidade de tarefas de "educação e cuidados". Posta esta abrangência de tarefas, que corresponde ao alargamento das interações necessárias (com profissionais de outras áreas, com os pais e familiares, com a comunidade envolvente e com a autoridade local) para as profissionais de Educação Infantil, é desejável a "integração de serviços" como característica dos papéis e funções dos educadores (PINAZZA, 2004).

O docente da infância lida com estruturas complexas e integradas. Sua ação integra o cuidar e o educar, suas relações integram crianças, famílias e comunidade e seu planejamento precisa integrar a escola com as práticas sociais. A formação desse profissional deve, assim, ser integrada considerando a complexidade de sua função.

3.1 Do monitor ao professor: o profissional de educação na creche e sua formação no âmbito do Sistema Municipal de Ensino

Conforme discorrido, a consolidação de um estatuto educativo para a creche foi conquistada na conjuntura de lutas e embates. Nesse contexto, ocorreram mudanças quanto aos profissionais responsáveis pela educação e cuidado dos bebês e crianças. Foi somente com a inclusão das creches na educação básica que as Secretarias de Educação municipais foram obrigadas a contratar professores formados para a atuação com os pequenos de 0 a 3 anos (BRASIL, 1996). Assim, em São Bernardo do Campo, em 1979, o monitor foi o primeiro profissional docente nas creches, sendo-lhe exigidos conhecimentos relacionados ao cuidar²², referenciados pela figura feminina²³ e foco da Assistência Social.

Apesar da contratação de profissionais leigos na área da educação, em 1991, com a passagem da creche da Assistência Social para a Secretaria de Educação, realizou-se o concurso público para o provimento de vários cargos de apoio, dirigente de creche, além de uma assessoria técnica formada por psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, assistentes sociais e professores de educação física para o aperfeiçoamento do trabalho e investimento na formação dos profissionais docentes e gestores (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992), ação que supostamente daria conta da formação inicial deficitária.²⁴

²² O pré-requisito para o trabalho era ser mulher com experiência como mãe ou dona-de-casa e a supervisão das instituições estava sob a responsabilidade da Assistência Social. Era responsável por cuidar das crianças, dando banho, alimentação e segurança, lavar roupas cozinhar e realizar a limpeza da creche.

²³ Goveia (1965), Pereira (1969), Almeida (1998), Louro (2000) e Tambara (2002) trataram da feminização do magistério, apontando a entrada da mulher no mercado de trabalho, a característica maternal, a possibilidade de conciliar os cuidados com a casa e a profissão e os baixos salários, como fatores para explicar este processo.

²⁴ Nesta época, os monitores ingressavam sendo-lhes exigido o ensino fundamental.

Como resultado da formação proporcionada pela assessoria técnica contratada, em 1992, foi lançada a *Proposta Integrada para o Trabalho em creches e EMEI's* que considerou a reflexão, a observação, o planejamento e o registro como importantes instrumentos do educador para a qualificação da sua prática e enfatizou o espaço formativo nas creches como responsável pela percepção, por parte dos educadores, de suas próprias práticas.

O trabalho de formação, em todos os níveis, deve favorecer o acesso ao conhecimento teórico e à discussão da própria prática, integrando-os e, especialmente, levar os educadores a desenvolverem uma percepção do próprio trabalho, das concepções que norteiam suas ações (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Para tanto, as formações deveriam se estender a todos os profissionais incluídos no processo, inclusive aos próprios formadores através de reuniões, cursos, treinamentos, palestras e visitas a outras creches visando à troca de experiências.

Na mesma década, em 1996, a LDB (9394/1996), lei que estabeleceu a formação mínima para atuação na docência da educação infantil, referiu-se ao espaço ocupado pela formação continuada como um direito do professor, além de ferramenta para a valorização profissional, devendo ser assegurada nos Estatutos e Planos de Carreira.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I- ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos;

II-aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Em seguida, o PNE (BRASIL, 1997) estabeleceu o ano de 2007 como prazo para que as profissionais de educação infantil atuantes em creches e pré-escolas

obtivessem formação específica na área e passassem, no plano funcional da profissão, a ser consideradas como professoras de educação infantil. Na esfera federal isso representou um desafio, uma vez que muitas profissionais não possuíam sequer o ensino fundamental (CERISARA, 2002).

Para Campos (1997), antes, o profissional que atuava com crianças era leigo, paciente, afetivo, satisfazendo as expectativas sociais para a função do cuidar. Com a LDB (BRASIL, 1996), a exigência de um docente qualificado e com nível de escolaridade mais alto representou um marco na democratização e melhoria da qualidade da educação.

Em consonância com a LDB (BRASIL,1996) e o PNE (BRASIL,1997), o Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo (1998b), transformou o cargo de monitor ou monitor de creche em professor de educação básica aos que estavam no exercício de sua função e preenchiam os requisitos exigidos (ensino médio em magistério ou superior em Pedagogia). Além disso, a legislação criou o cargo de auxiliar em educação para atuação nas creches juntamente com os professores e estabeleceu uma nova organização da jornada de trabalho dos professores, que passou a contar com o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e o HTPL (Horário de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha), sendo assim, o professor da creche, com carga horária de 40 horas semanais possuía 30 horas em regência, 3 horas em HTPC, 2 horas em HTPL e 5 horas destinadas a Projetos de Interesse da Educação (PIE).²⁵ Dessa forma, o Estatuto de 1998 representou um marco para a melhoria da qualidade na creche ao aumentar a exigência da formação inicial ao docente e garantir a continuidade do seu processo formativo em serviço. Na mesma legislação houve a criação das funções gratificadas para exercer a função de coordenador pedagógico (PAP) e vice-diretor (PAD).

Embora houvesse o tempo destinado à formação, a creche ainda nesse momento, não possuía uma figura responsável apenas pela formação dos profissionais, assim o próprio diretor escolar as realizava em meio a outras demandas da escola, evidenciando a pouca importância dada à preparação desse profissional e do planejamento das formações, visto que as demandas das creches

²⁵ Até 1998, o profissional docente da creche era o monitor, com provimento via concurso público, exigido o ensino fundamental completo.

no setor administrativo e funcional sempre foram volumosas. O primeiro profissional responsável pelas formações continuadas nas escolas da Rede Municipal, o PAP (Professor de Apoio Pedagógico),²⁶ chegou às creches apenas em 2007 (informação verbal).²⁷ Nessa época, era disponibilizada às escolas uma verba para contratação de uma Assessoria Pedagógica para apoiar o trabalho do PAP no desenvolvimento do plano de formação anual da unidade escolar.

Para garantir a organização funcional do professor, a docência nas turmas das creches, de 1998 a 2010, era feita por um professor juntamente com dois auxiliares em educação, sendo que o professor não permanecia em tempo integral na regência, e assim os bebês e crianças ficavam algumas horas sob os cuidados apenas dos auxiliares em educação, profissional sem formação específica e de custo mais baixo para o município. Após reivindicações de gestores e equipe técnica, em 2011 a Secretaria de Educação alterou o módulo das turmas da creche que passaram a contar com dois professores e um auxiliar em educação, garantindo que as crianças estivessem sempre com um professor - profissional responsável pelo planejamento, registro e que possui jornada formativa.²⁸

Entre 2010 e 2015 houve um forte investimento nas formações dos profissionais da educação em São Bernardo do Campo. A Secretaria de Educação firmou parceria com a FAFE-USP para a realização de formações para os gestores e, também, para os professores da Rede.

Para os professores foram oferecidos cursos de especialização, aos sábados, no próprio Campus Universitário, na Faculdade de Educação, considerados os seguintes focos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Inclusiva e Educação Ambiental. Os TCC's resultaram em publicações, bem avaliados pelos professores e demais profissionais da Rede.

²⁶ Liderança pedagógica escolhida pela equipe juntamente com a Secretaria de Educação, formava a equipe gestora juntamente com o diretor escolar ou dirigente de creche.

²⁷ Informação fornecida pela Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de São Bernardo do Campo: Alzira Imaculada Vasconcellos.

²⁸ Em regência o professor do primeiro período trabalhava das 7h às 15h, o professor do segundo período trabalhava das 10h às 18h e o auxiliar em educação das 8h às 17h até 2014. Em 2015 o tempo de regência diminuiu com a entrada da jornada formativa de 1/3.

A partir de 2015, os professores das creches passaram a realizar a jornada formativa²⁹ em consonância com o parágrafo 4º do 2º Artigo da Lei nº 11.738/2008 que diz "na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos". Dessa forma, a jornada de 40 horas semanais do professor da creche ficou organizada em 26 horas e 40 minutos em atividades com as crianças; 3 horas de HTPC - momento em que toda a equipe de professores se reúne para estudar o tema do Plano de Formação Anual, coordenado pela equipe gestora da creche-; 7 horas de HTP - destinado ao planejamento, registros, reuniões específicas com as famílias ou com a gestão e preparação de materiais – de caráter individual cumprido dentro da escola; e 3 horas de 20 minutos para o HTPL - espaço-tempo em que o docente escolhe onde deseja realizar, destinado também ao planejamento e aos registros³⁰.

Os três espaços citados servem à formação continuada em serviço para o aprofundamento de estudos e reflexões sobre a prática com as crianças. Embora o HTP seja um momento individual, vem ocorrendo nas creches de maneira coletiva, já que os professores precisam dividir o mesmo espaço para executá-lo, assim acaba sendo mais um espaço de trocas e parcerias.

O último edital, lançado em 2014, de concurso público para provimento do cargo de professor no município de São Bernardo do Campo indicou o ingresso pelo cargo largo³¹, o que significa que o profissional pode atuar na creche, na pré-escola, no ensino fundamental (anos iniciais) ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos iniciais³² e, ainda, pode transitar entre estes níveis educacionais por meio das remoções bianuais. Condição esta que não garante um aprofundamento de conhecimentos pedagógicos mais específicos sobre os bebês e crianças bem pequenas. É comum encontrarmos nas creches professores que fizeram carreira no

²⁹ Os professores da pré-escola e do ensino fundamental I iniciaram a jornada formativa em conformidade com a lei no ano de 2013.

³⁰ Maiores detalhes a esse respeito podem ser obtidos em consulta à Resolução SE nº 04/2017, que trata sobre a organização de HTPC, HTPL e HTP nas Unidades Escolares de rede municipal de São Bernardo do Campo.

³¹ Os Estatutos do Magistério de 1998, 2008 e 2013 denominam em seu texto o cargo de Professor de Educação Básica I - educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e profissionalizante. Ocorre que, até o concurso realizado em 2010, o edital trazia a possibilidade de optar no ato da inscrição para professor de educação infantil ou ensino fundamental nesta modalidade. A partir do edital de abertura do concurso público de 2014 o professor não teve mais essa opção ao realizar a sua inscrição no processo seletivo.

³² Conforme Edital de Abertura de Concurso 01/2014.

ensino fundamental e ampliaram a carga horária com o intuito de garantir uma aposentadoria melhor, e, portanto, passam os últimos anos de atuação como professores de crianças bem pequenas, sem dispor do conhecimento necessário sobre a primeira infância³³. Conforme apontaram Pinazza e Neira (2012),

Os estudos sobre a qualidade dos serviços de educação e cuidado das crianças pequenas geraram um consenso entre os pesquisadores nas esferas nacional e internacional a respeito da estreita correspondência entre a qualidade da educação infantil e a formação específica dos profissionais que atuam na área (p. 10).

A exigência mínima para ser professor na educação infantil e no ensino fundamental segue o previsto pela LDB (BRASIL, 1996) que é a formação em nível médio na modalidade do magistério ou a formação em nível superior no curso de Pedagogia³⁴. Apesar disso, o PME (2014-2024) tem como meta investir na formação, pretendendo que 50% dos professores sejam pós-graduados até o final de sua vigência.

Para atingir esta meta o município pretende, então, apostar na formação em pós-graduação, ainda que não declare se aconteceria em *lato* ou *stricto sensu*, além disso, buscará valorizar o espaço de formação continuada na própria escola ou ofertado pela Secretaria de Educação.³⁵

A meta 15 do PME (São Bernardo do Campo, 2015a) enfatizou a valorização do profissional docente, seguindo o modelo do PNE (Brasil, 2014) pretendendo equiparar o rendimento médio dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente em nível nacional até o final do sexto ano de vigência da lei. Dentre as estratégias estão previstas a formação de comissões de profissionais da educação para reestruturação dos planos de carreira e o incentivo para que conste no plano de carreira, licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

³³ Os professores que atuam na Educação Infantil com crianças de 3 a 5 anos ou no Ensino Fundamental realizam uma carga horária semanal de 30 horas, já os professores que atuam na creche com crianças de 0 a 3 anos possuem carga horária semanal de 40 horas, sendo assim seu salário é proporcionalmente maior.

³⁴ Edital de abertura de concurso público 01/2014 São Bernardo do Campo.

³⁵ A formação em nível de pós-graduação *lato sensu* foi apontada por uma professora durante a entrevista – um dos instrumentos desta pesquisa - como o espaço em que pôde se aprofundar nos estudos mais específicos da educação infantil e do brincar (Depoimento da professora E do berçário inicial – Apêndice J).

Paralelamente às formações ocorridas, semanalmente, nos âmbitos formativos das creches, a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, em 2017, firmou uma parceria com o Instituto Criança é Vida para a realização do curso "Criança é Vida: Bebês". O Objetivo foi o de formar multiplicadores que articulariam nas escolas formações com funcionários e famílias acerca dos momentos decisivos no desenvolvimento emocional e social dos bebês, a partir do reconhecimento da importância do vínculo na primeira infância, fazendo com que cuidadores e pais tenham cada vez mais consciência da importância de seus cuidados, adquiram novas competências relacionais com os bebês e ampliem a sua compreensão do que é a vida emocional de um bebê nos primeiros 24 meses.³⁶

O curso foi coordenado por uma psicóloga do Instituto e trouxe como fontes teóricas de referência Winnicott, Emmi Pikler, Goldschmied, entre outros, que, apesar de não terem sido citados encontravam-se nas referências bibliográficas. Participaram das formações o coordenador pedagógico e um professor de cada creche. A avaliação dos participantes foi positiva, porque demonstrou uma preocupação por parte da Secretaria de Educação de trazer formações sobre os bebês e crianças bem pequenas.

Ainda assim, a contextualização do cotidiano das creches deveria ser o ponto de partida para a realização das formações oferecidas para que pudessem ser significadas para cada equipe. Discutir com base em situações reais permite reflexões e mudanças.

Pinazza e Neira (2012) validaram a importância da aproximação entre a formação, seja ela inicial ou continuada, e o local de trabalho:

Num país como o Brasil, em que não há uma tradição de formação inicial específica de profissionais para a educação das crianças pequenas, distanciar a formação da situação de trabalho é preterir o cenário essencial em que se revelam identidades e formas de pensar e proceder (p. 13).

Porém, a maior parte das iniciativas de formação postas em prática pela política pública recorre cada vez mais a propostas compensatórias que, na busca por sanar as "deficiências" da formação inicial, desconsideram totalmente os atores desse processo. Fica evidente, assim, que o professor é considerado como um mero executor de tarefas, não necessitando, portanto, pensar ou refletir a respeito do seu próprio fazer (TARDIF, 2012).

³⁶ Fonte: <http://criancaevida.org.br/projeto/bebes/>. Acesso em: 08 dez. 2018.

3.2 O auxiliar em educação na creche municipal: um profissional sem formação inicial

O cargo de auxiliar em educação³⁷ foi criado pelo Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo, no ano de 1998, no mesmo momento em que transformou monitores formados em professores. As atribuições do cargo apontavam para ações de cuidado e alimentação, sendo assim, a Secretaria de Educação entendeu que este profissional não necessitaria de uma formação inicial específica, exigindo-lhe o ensino médio completo para o ingresso, via concurso público.

A falta de especificidade na formação inicial pôs nas mãos da equipe gestora das creches a incumbência de preparar este profissional em educador através de espaços formativos em reuniões pedagógicas mensais e cursos realizados em fevereiro e julho no retorno de férias e recesso (informação verbal)³⁸. Cabe ressaltar que, atualmente, os auxiliares em educação ainda não têm regulamentada a formação em sua jornada, embora seja uma exigência no Projeto Político Pedagógico (PPP) que destina um capítulo exclusivo para esse segmento. Não há menção deste profissional nas metas das políticas públicas municipais, conforme consulta ao PME (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015a) que indica a valorização salarial e incentivo à formação dos professores.

O adulto que trabalha com crianças tem que ter formação pedagógica. Mesmo ações de cuidado como o banho e a troca de fraldas, devem ser efetuadas de forma articulada à proposta de aprendizagem. Tudo o que se faz com as crianças nesse contexto coletivo de cuidado-educação contribui para o seu desenvolvimento (FRAIDENRAICH, 2018, p. 4).

Apesar dessa defesa expressa, até o ano de 2010, cada turma da creche era coordenada por um professor e dois auxiliares em educação, o que significava que os auxiliares permaneciam com as crianças sem a presença do professor, caracterizando sua função como regente. No Brasil, é comum que esse trabalhador seja o responsável pela turma individualmente ou em dupla com um colega da mesma função. Com o agravamento de que a maioria não tem a qualificação exigida pela

³⁷ Em outras redes de ensino o auxiliar em educação pode ser denominado de monitor, agente, pajem, recreador, babá ou berçarista (FRAIDENRAICH, 2018).

³⁸ Informação dada pela orientadora pedagógica aposentada, Alzira Imaculada Vasconcelos.

LDB 9394/96. Ainda que não seja contratado como docente, a orientação é para que tenha a formação necessária para tal (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015a).³⁹

Não obstante, na prática, e conforme os documentos oficiais, a tarefa da pedagogia da pequeníssima infância é articular os dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, garantindo em cada ato pedagógico um significado no contexto do cuidado e da educação para o processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente (BARSOSA, 2010).

O Estatuto dos Profissionais do Magistério de 2013 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013) incluiu nas atribuições do auxiliar em educação atender educandos com deficiência, em ações pontuais em que o mesmo não consiga efetuar de forma autônoma fora ou dentro da sala de aula. Desta forma, atualmente, há auxiliares em educação vinculados à creche e outros à educação especial, apoiando a inclusão das crianças nas etapas de ensino.

A realidade atual revela que a maioria dos auxiliares em educação ingressa na rede municipal formados em nível superior, em diferentes áreas. Há os que ingressam com o ensino médio completo e continuam a estudar, chegando ao nível superior e os que optam pela Pedagogia, permanecendo na área de atuação e almejando ingressar ao cargo de professor, via concurso público. A caracterização da creche, campo desta investigação, apontou essa realidade em seu PPP (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016): "a maioria dos nossos auxiliares já está na função há mais de 5 anos. Muitos possuem curso superior nas mais diferentes áreas profissionais, e alguns deles estão cursando ou têm formação em Pedagogia" (p. 84).

Outro paradoxo da função de auxiliar em educação está relacionado ao tempo que esse profissional passa com as crianças. Em São Bernardo do Campo, o auxiliar permanece durante 8 horas diárias com a turma, já o professor permanece, em média, 5 horas e 20 minutos. Apesar disso, ele não participa da construção dos

³⁹ Os auxiliares em educação acreditam que realizam apenas a ação de cuidar, conforme entrevista: A gente (auxiliares em educação) não faz parte muito deste planejamento, na verdade a gente não põe muito em prática a faculdade aqui. Prestei concurso para ensino médio e é isso que eu faço, é mais o cuidar mesmo, a parte pedagógica é mais os professores. (Depoimento da auxiliar em educação D., do berçário inicial – Apêndice J).

planejamentos previamente, tendo seu trabalho subordinado aos professores (FRAIDENRAICH, 2018, p. 4).

Com salário mais baixo, carga horária mais extensa e ausência de plano de carreira, o auxiliar acaba sendo uma opção mais econômica que os professores para o governo. Na prática, independente da formação inicial, professores e auxiliares têm a mesma responsabilidade com a educação e cuidado dos pequenos, porque na creche isso ocorre de forma articulada, fato este que coloca sobre a formação continuada o dever de preparar profissionais sem alguma formação inicial específica contratados pela própria Secretaria de Educação.

3.3 Os gestores da creche: exigências da função e formações

Situamos, neste trabalho, os gestores como formadores, com base em dois documentos da rede municipal de São Bernardo do Campo que definem a equipe gestora como responsável pelas formações continuadas nas escolas. O primeiro documento que explicitou o que dissemos foi o caderno *Validação* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004), resultante das assessorias formativas ofertadas para equipes gestoras e equipe de orientação técnica de 1998 a 2008. O caderno de gestão define que "a responsabilidade pela elaboração do plano de formação para a unidade deve ser da equipe de gestão: Diretor, Professor de Apoio à Direção e Professor de Apoio Pedagógico (PAP)⁴⁰" (p. 58), considerando o Plano de formação como condutor das formações elaborado a partir da avaliação do Projeto Político Pedagógico (BORGES, 2015). O segundo documento, denominado *Suleando* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011) apontou que o trabalho formativo deve ocorrer sob a responsabilidade da equipe gestora em parceria com a Secretaria de Educação por meio dos orientadores pedagógicos e da equipe de orientação técnica⁴¹.

Os planos de formação e/ou de ação devem ser elaborados para cada espaço formativo institucionalizado, garantindo a intencionalidade e sistematização, evitando ações espontaneístas ou improvisadas (BORGES, 2015).

⁴⁰ Atualmente na figura do coordenador pedagógico.

⁴¹ Os orientadores pedagógicos realizam semanalmente visitas de orientação às escolas. Já a equipe técnica, formada por psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e fisioterapeutas atuam quando da solicitação das escolas.

A rede possui, já institucionalizado, os espaços formativos do HTPC e da reunião pedagógica. Ambos requerem que a equipe gestora faça um levantamento das necessidades formativas de sua equipe e estabeleça um plano de ação para cada espaço formativo, sendo que a reunião pedagógica possibilita à equipe gestora o encontro de toda equipe escolar, abrindo possibilidade da reunião dividir-se em diferentes momentos de reflexão e formação (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011, p. 9).

A equipe gestora das creches da rede municipal de São Bernardo do Campo é composta pelo diretor escolar e coordenador pedagógico⁴². Estes profissionais ingressam na função por concurso público, sendo-lhes exigida uma formação mínima que é a pedagogia ou pós-graduação na área de atuação acrescido do pré-requisito de ter a experiência mínima de 5 anos na docência. O parágrafo único do artigo 67 da LDB afirma que "a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996)". Desta forma estes profissionais, que são em sua raiz docentes, possuem uma mesma formação inicial deficitária no âmbito das especificidades da educação das crianças bem pequenas.

O curso de Pedagogia, até 2005, possuía uma parcela do currículo em comum e uma parcela do curso em que o estudante optava por uma habilitação. Em 2006, o CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O curso de Licenciatura em Pedagogia passou a destinar-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, extinguindo as habilitações em cursos de Pedagogia existentes assegurando a formação de profissionais da educação prevista no art. 64 da LDB 9394/96:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Dessa forma, os gestores das unidades possuem diferentes formações curriculares em nível superior a depender do ano de formação e instituição cursada.

⁴² A figura do vice-diretor ou professor respondendo pela vice-direção (PRVD) aparece apenas nas escolas com 14 turmas ou mais.

As equipes gestoras sofreram mudanças em sua composição, muito relacionadas com as mudanças de concepção, importância e institucionalização dos espaços formativos na Rede Municipal. Cabe ressaltar que até 2006, o diretor era incumbido de realizar as demandas administrativas e formativas nas creches municipais. De 2007 a 2009, o PAP (Professor de Apoio Pedagógico) passou a ser o profissional responsável pelas formações em articulação com o diretor. E, apenas em 2009, respondendo ao novo Estatuto do Magistério (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2008b), ocorreu o concurso público para o provimento do cargo de coordenador pedagógico. No início de 2010 estes profissionais chegaram às creches, pré-escolas, ao ensino fundamental, à EJA e escolas profissionalizantes passando a compor a equipe gestora das unidades em parceria com o diretor escolar ou dirigente de creche, sendo responsáveis por realizar as formações dos educadores, por acompanhar o desenvolvimento do planejamento e da prática e por coordenar as discussões do Projeto Político Pedagógico da escola.

Historicamente também, a Secretaria de educação, ofertou assessorias para estes profissionais. No ingresso dos novos coordenadores pedagógicos na rede, por exemplo, foram realizadas formações em parceria com a FAFE-USP com o objetivo de garantir o conhecimento da Rede de Ensino Municipal, bem como de realizar coletivamente projetos investigativos nas escolas, sob a estratégia de projetos (ARAÚJO, 2003). Essas pesquisas culminaram em publicação que circulou pelas instituições educacionais. Já os diretores participaram de uma formação com a professora Mônica Hummel, que tratou de assuntos relacionados à liderança e à resolução de conflitos, realizando reflexões e pesquisas nas escolas sobre o tema.

Em outro momento, subsequente, ocorreu programa de formação destinada a gestores da educação infantil, coordenado pelas professoras Dras. Mônica Appezzato Pinazza e Suely Amaral Mello e tratou dos temas de liderança, desenvolvimento infantil, currículos e práticas pedagógicas. O programa deu importante suporte para o desenvolvimento dos planos de formações no âmbito das creches e pré-escolas, especialmente no que se relaciona a pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) e conceito de criança protagonista.

Obstante, a formação inicial e continuada destes profissionais, os desafios e exigências impostos pela sua atuação superaram os conhecimentos pedagógicos. A

formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) diz respeito a culturas de trabalho cooperativas (FULLAN, 2009) em que todos aprendem conjuntamente com base na realidade, sendo necessárias relações interpessoais respeitadas reveladas cotidianamente e que perpassam os momentos formativos, proporcionando ajuda técnica, apoio e pressão aos colegas. Para Fullan e Hargreaves (2001), a liderança é fator decisivo para mobilizar o desenvolvimento profissional e gerar mudanças. Deste modo, a liderança pautada para a cooperação profissional considera, ao mesmo tempo, as relações interpessoais, o desenvolvimento individual e da equipe (THURLER, 2001; FULLAN e HARGREAVES, 2001; HARGREAVES, 1998; DAY, 2001).

Considerando o resgate histórico da creche e dos profissionais trabalhadores responsáveis pela gestão, formação, educação e cuidado neste contexto coletivo, é possível confirmar que o percurso, apesar de apontar alguns avanços, ainda tem recuado em relação a algumas conquistas, tanto no que tange ao acesso como relacionado à qualidade na educação das crianças bem pequenas, apontados como metas das políticas públicas federais e municipais, porém longe de serem conquistadas.

4 A PEDAGOGIA COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DA CRECHE

Atualmente, a pedagogia tem se revelado como campo de produção de conhecimento. Produção não linear, complexa, com avanços e retrocessos em múltiplas direções, no qual é necessário pensar a produção de conhecimento a partir dos contextos em que é produzida (FOCHI, 2013).

O contexto da creche é um “local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (MALAGUZZI, 2008, p. 72). Este local se caracteriza como espaço institucional não doméstico, que constitui estabelecimento educacional público ou privado que educa e cuida de crianças de 0 a 3 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulado e supervisionado por órgão competente do sistema de ensino e submetido a controle social (BRASIL, 2010). A produção de conhecimento é complexa, já que implicam cotidianamente múltiplas dimensões.

As dimensões da pedagogia encontrada nas creches incluem: o cuidado e a educação, o brincar e as relações - considerados como currículo na perspectiva das DCNEIs (BRASIL, 2010) e de Gonzales-Mena e Eyer (2014) - as relações com as famílias, os espaços e materiais e apoios que advém do exterior da creche (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) acrescentam, ainda, a este quadro, as dimensões do tempo, observação, planejamento e avaliação e a organização de grupos, lembrando-nos que a pedagogia da primeira infância se encontra integrada a uma cultura local e social impregnada de crenças, valores e saberes.

Nessa perspectiva, a pedagogia da primeira infância encontra-se situada em um contexto micro em constante relação com o macro, produzindo sentidos em constante transformação. Isso posto, concorda-se com a conceituação de pedagogia de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) para quem a práxis é o lócus da pedagogia que se organiza em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios).

A pedagogia é um espaço ambíguo, não de um-entredeois – a teoria e a prática - como alguns disseram, mas de um-entretêrê- as ações, as teorias e as crenças -, em triangulação interativa e constantemente renovada. Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e

teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia. A pedagogia sustenta-se, assim, em uma práxis, isto é, em uma ação fecundada na teoria e sustentada em um sistema de crenças (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 188).

Formosinho (2013) elucidou que a práxis pedagógica, nesta triangulação, não corresponde a uma prática baseada em conhecimento tácito e rotineiro, em que se fundamenta a aprendizagem de pedagogias implícitas, corresponde sim a uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada em conhecimentos de pedagogias explícitas.

Sendo a práxis pedagógica fundamentada em crenças, valores e princípios, em teorias e modelos, em princípios éticos, morais e deontológicos, resultante da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana, torna-se, concomitantemente o lócus para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012).

Cabe esclarecer que as orientações curriculares nacionais são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos, que não cabe ao Estado arbitrar sobre questões de teoria pedagógica. Nessa perspectiva optamos em focalizar modelos pedagógicos explícitos participativos, compreendendo sua natureza pedagógica curricular e formativa para as educadoras da infância.

4.1 Pedagogias de conhecimentos explícitos e a construção de uma pedagogia para bebês e crianças bem pequenas

Este item traz a apresentação de pedagogias presentes no cotidiano de escolas de educação infantil. Os conceitos tratados serão trazidos a partir dos estudos de Formosinho e Oliveira Formosinho (1998, 2002, 2012, 2015).

Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho são responsáveis por uma abordagem participativa de desenvolvimento profissional e de educação da infância. Ele presidente e ela vice-presidente da Associação Criança em Braga, Portugal, coordenam projetos de investigação.

A Associação Criança é uma associação privada sem fins lucrativos, sediada em Braga, que dá apoio a contextos de infância públicos (estatais e municipais) e privados (colégios e instituições privadas de solidariedade social). Esse apoio visa ao desenvolvimento profissional dos seus educadores e à melhoria dos contextos organizacionais em que trabalham para permitir uma educação das crianças pequenas integrada com as

necessidades dos pais e comunidades em que estão inseridas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 4).

A Associação Criança considera a sociedade com dois pilares: a liberdade individual e a justiça social e, assim também concebe a educação, como detentora de um papel vital no desenvolvimento de um sistema social mais livre, justo, equitativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

Considera-se a criança como ativa, competente, construtora do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida.

Nessa perspectiva, o trabalho é centrado no desenvolvimento da criança, porém sempre mediado através da atuação com os profissionais, já que a Associação Criança não é uma escola, mas sim uma entidade que promove o desenvolvimento dos profissionais e seus contextos, dentro de processos colaborativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

Nas pesquisas, dentre profissionais e contextos, Oliveira-Formosinho desenvolveu as características de uma pedagogia participativa (DEWEY, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2012) e delineou as características da Pedagogia-em-Participação, considerada uma pedagogia participativa. Neste âmbito, procurou caracterizar as pedagogias transmissivas realizando os contrapontos necessários para a construção de uma pedagogia que recusa a forma escolarizante de ensinar os professores e as crianças.

Ainda em se tratando de inovações no contexto da creche, Oliveira-Formosinho (2016) diz que a primeira tarefa do profissional em formação é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada na escola, especialmente àquela onde não há espaço para o respeito à competência e agência da criança. Agir nessa tomada de decisão significa desconstruir o "sempre foi assim" e trilhar um caminho que começa na aprendizagem implícita da profissão e chega a uma aprendizagem explícita de uma gramática pedagógica para fazer pedagogia da infância. As gramáticas pedagógicas participativas são plurais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013), já a tradição é singular, pois desenvolve "um currículo pronto a vestir em tamanho único"⁴³.

⁴³ Expressão cunhada por Formosinho, em 1987.

Para Oliveira-Formosinho (2013), a herança pedagógica que o século XX nos deixou foi de pedagogias da infância burocráticas e centralizadas, baseadas no modelo da revolução industrial que ensina a todos como se fossem um só, currículos prontos a vestir tamanho único. Por outro lado, deixou também o desenvolvimento de modelos pedagógicos sócio construtivistas para a educação da infância considerados heranças plurais para o desenvolvimento de práticas educativas em contexto de sala de atividades.

O conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teorias e prática fundamentada [...] Os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação (FORMOSINHO, 2013, p. 16) .

Essa herança constitui-se em patrimônio pedagógico disponível para o diálogo e construção contextos ricos em gramáticas pedagógicas participativas, como pedagogias explícitas. Pedagogias que se dizem, falam, abrem-se ao diálogo, à crítica, à aceitação e à contextualização porque são democráticas (FORMOSINHO, 2016) Nesse sentido, os autores explicam que é uma gramática para o pensar, o fazer, o dizer e o avaliar o modo de viver a pedagogia em sala, que está em oposição com receitas e rituais.

Outro aspecto central da gramática pedagógica participativa como pedagogia explícita é a formação em contexto como veículo para a transformação da pedagogia da infância, porque se constitui em desenvolvimento profissional praxiológico (FORMOSINHO, 2016), visando à transformação do cotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica.

Nesse sentido, o formador é considerado um mediador pedagógico, pronto para a abertura e a escuta (FORMOSINHO, 2016) e o modo formativo deve inspirar os professores na forma como educar as crianças, sendo que o respeito que vivem enquanto formandos é o respeito que se deseja que tenham pelas crianças com quem trabalham, este é o valor isomórfico dos processos formativos respeitadores.

Resulta desta isomorfia que, qualquer que seja o modelo pedagógico adotado, os formadores tendem a impor-se como modelos de referência dos formadores. Os efeitos de estruturação e de impregnação produzidos pelos dispositivos de formação correm o risco de ser mais fortes do que o discurso sustentado (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 126).

Sendo a creche um espaço de formação continuada, o presente estudo considera que as formações e as práticas contêm um caráter isomórfico. O âmbito

desejado por esta pesquisa é de uma pedagogia, que está atravessada pela formação centrada na escola, nos espaços de HTPC, HTP e reuniões pedagógicas, contrapondo como se disse até aqui, as lacunas da formação acadêmica, que ainda não dá conta das especificidades da pedagogia dos bebês.

Em se tratando, especificamente, do contexto da creche, as pedagogias explícitas de raiz participativa têm sido reconhecidas como importantes para viabilizar a participação de crianças e adultos. Araújo (2014) analisou comparativamente algumas matrizes de referências - Pedagogia-em-participação, Abordagem High Scope, perspectiva de Reggio Emilia, a proposta de Elinor Goldschmied e a Educação Experiencial – e constatou cinco princípios centrais que definem a qualidade no contexto da creche:

- (i) uma imagem de criança ativa e competente;
- (ii) ambiente seguro, confortável e estimulante;
- (iii) a centralidade das interações;
- (iv) as parcerias com os pais; e,
- (v) a focalização na observação (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017, p. 68)

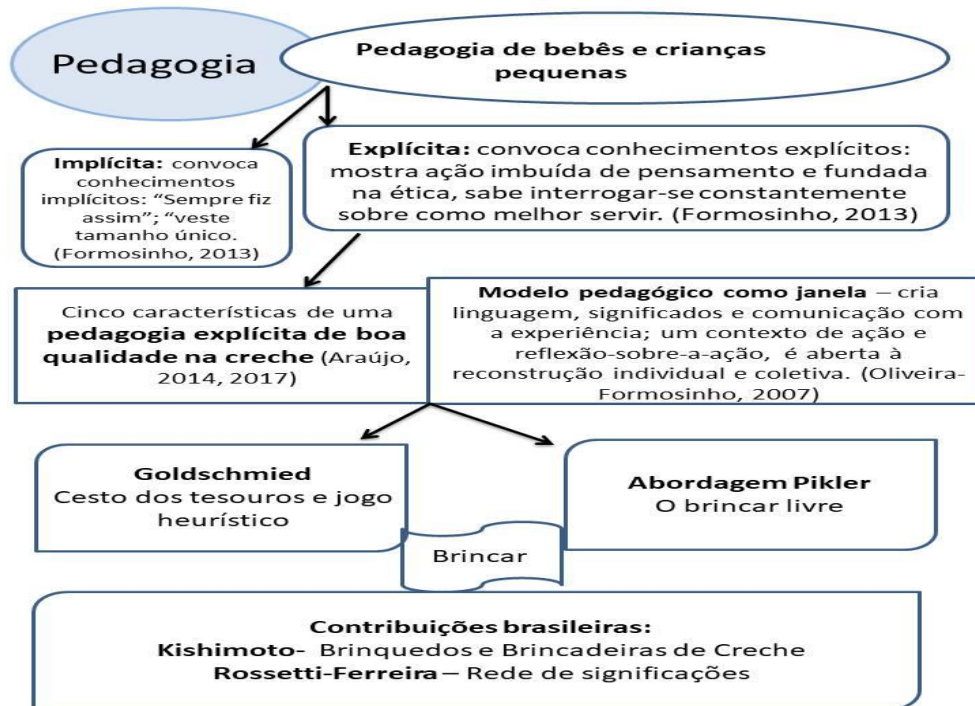
Araújo e Monteiro (2017), citando Formosinho, elucidaram que estes modelos pedagógicos explícitos e compreensivos constituem um importante fator de qualidade na educação de infância, pois têm claras as missões e intencionalidades. Assim fundamentam que uma inovação na escola, como a adoção de uma pedagogia participativa, implica convocação de conhecimento explícito, em nível dos princípios, da teoria e da ética, implicando em um saber prático resultante, simultaneamente da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana.

Para compor o quadro teórico da presente pesquisa, apresentamos uma referência citada por Araújo e Monteiro (2017) como uma pedagogia explícita de raiz participativa na creche – a de Elinor Goldschmied -, em diálogo com a Abordagem Pikler, de Emmi Pikler, procurando elucidá-la como mais uma possibilidade de modelo pedagógico de conhecimento explícito no trabalho com os bebês e crianças bem pequenas.

Utilizando os cinco argumentos centrais elencados para garantia de qualidade na creche (ARAÚJO; MONTEIRO, 2014), mostraremos como essas duas referências concebem o brincar na pedagogia da primeira infância. Posteriormente, faremos

uma explanação sobre algumas contribuições brasileiras acerca da educação em creches – Kishimoto e Rossetti-Ferreira-, também realizando recorte com os estudos sobre o brincar dos bebês garantindo outras duas interlocuções teóricas para o estudo.

Figura 3 - Rede de referências da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

4.2 Pedagogias explícitas de raiz participativa em creche: a proposta de Elinor Goldschmied e de Emmi Pikler

Elinor Goldschmied dedicou boa parte de sua história aos estudos sobre a psicologia e assistência da primeira infância, fortemente influenciada pelas ideias de Anna Freud, Susas Isaacs e Donald Winnicott (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006) teve com parceria, no trabalho e na pesquisa, Sonia Jackson. Sua experiência como consultora em creches no Reino Unido, Itália e na Escócia foi responsável pela gama de conhecimentos e exemplos de boas práticas com as crianças pequenas.

Também desenvolveu um longo trabalho com as famílias, característica de grande significado para a sua pedagogia. Faleceu em 2009 com 98 anos.

Emmi Pikler, pediatra, pesquisadora e teórica, fundou uma creche residencial após a II Guerra Mundial, em Budapeste, em 1946, com o objetivo de cuidar de crianças cujas famílias não podiam fazê-lo, baseando-se nos estudos de Bowlby e Hirsch, que revelavam os prejuízos psíquicos em pessoas que estiveram fora do seio familiar nos primeiros anos de vida, além de ter estudado Freud, Spitz e Montessori. Emmi Pikler faleceu em 1984, mas o programa continua em funcionamento até hoje sob a direção de sua filha, Anna Tardos (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014). Lóczy continua a ser a 'sede' do trabalho da Pikler, abriga a Creche Lóczy Street, os grupos Pikler Parent-Child e profissionais altamente qualificados que não apenas ministram treinamento Pikler, mas também treinam treinadores (CARO, 2012). O Instituto Pikler teve resultados positivos ao proporcionar a bebês e crianças uma nova possibilidade de educação e cuidados em contextos coletivos.

Ambas deixaram em seus legados experiências e pesquisas de uma essência muito respeitosa com os bebês e crianças em instituições e escolas e representam atualmente um forte referencial para pesquisadores e educadores.

Como citado anteriormente, Araújo e Monteiro (2017) realizaram um estudo comparativo entre algumas pedagogias da infância que revelaram princípios centrais para a qualidade do trabalho no contexto da creche. Essas pedagogias estão munidas de conhecimentos explícitos e são consideradas modelos pedagógicos como janelas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), que criam linguagem, significados e comunicação com a experiência, podendo e devendo criar um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação, abertas à reconstrução individual e coletiva.

O primeiro princípio elencado por Araújo (2014) ilustra a importância de quadros de referência que afirmem a competência participativa da criança, reconhecendo o direito a sua participação efetiva juntamente com o conhecimento das suas formas peculiares de reconhecer o mundo, de comunicar e construir significados, nesse sentido

Elinor Goldschmied dedicou uma parte significativa de sua vida à formação de profissionais para a especificidade da educação de cuidados a crianças nos primeiros três anos de vida, assinalando-se, na sua obra, o respeito pelas suas idiosincrasias nas interações com pessoas e objetos. O livro escrito com sua parceria Sonia Jackson, reconhece as crianças com menos de três anos enquanto pessoas a quem devem ser proporcionadas

experiências fecundas ao nível do desenvolvimento e bem-estar: as suas propostas do cesto dos tesouros ou do jogo heurístico com objetos são bons exemplos dessa premissa (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017, p. 68).

Por seu turno, Pikler dedicou-se a pesquisas com crianças pequenas e formação de profissionais para atuar no Instituto Pikler. Não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto ou de instruções para movimentar seu corpo, não acreditava que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto. Acreditava nas possibilidades de iniciativas autônomas, de movimento livre e de jogo independente. Para ela, o adulto não deveria ter pressa e sim levar em conta as necessidades e as reações das crianças e toda a sua participação nos momentos de alimentação, banho e troca de fraldas, introduzindo por parte do adulto o respeito, que se torna um dos componentes da relação (FALK, 2008).

O segundo princípio enfatiza como central um ambiente seguro, confortável e estimulante.

No entender de Goldschmied e Jackson é central que o ambiente suscite interesse e prazer nas crianças e adultos, incorporando elementos relativos àqueles que ali vivem, constituindo um importante instrumento de iniciação à tradição cultural. As autoras indicam a atratividade e a organização como dois elementos críticos, bem como a necessidade de salas de atividades para crianças mais pequenas combinarem de forma equilibrada a amplitude e a intimidade (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017, p. 69).

Pikler, para além de tratar do ambiente, acreditava que era preciso organizar um sistema tranquilo e equilibrado de vida que respeitasse o ritmo de dormir e despertar, um regime alimentar equilibrado, porém simples, definido, sobretudo, pela vontade da criança, assim como as saídas ao ar livre tanto no verão como no inverno (FALK, 2011), enfim, Pikler acreditava que o ambiente deveria responder sempre à curiosidade do bebê em termos pessoais e materiais.

No tocante ao terceiro princípio que se refere às interações em creches, particularmente as interações adulto-criança têm adquirido maior atenção dentro das ações pedagógicas. Neste sentido,

A centralidade da interação adulto-criança também está presente na perspectiva de Goldschmied e colaboradores, corporizada na abordagem da pessoa-chave. Esta abordagem é definida como um modo de trabalhar nas creches em que o foco e a organização se centram na promoção e apoio de vinculações estreitas entre crianças específicas e adultos específicos. Goldschmied e Jackson argumentam que o estabelecimento de relações privilegiadas entre um adulto e uma criança exige condições propícias

nomeadamente a continuidade e constância ao nível das interações, assim como um ratio adulto/ crianças que permita ao primeiro uma atenção privilegiada a cada criança, sobretudo ao nível da comunicação. As autoras salientam que a criança apenas reconhecerá a atenção e o apoio como significativos se estes forem expressos sob a forma de interações quotidianas próximas, o que radica numa abordagem em que um/a educador/a específico/a centrar-se-á de uma forma mais atenta, sistemática e prolongada nas necessidades de um grupo específico e restrito de crianças (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017, p. 69).

Na abordagem Pikler, confere-se notável importância às interações entre o adulto e a criança. Acredita-se que desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com ela, que lhes fale, não apenas nas horas dos cuidados, mas também durante os outros momentos do dia, especialmente de maneira positiva, não nos momentos de conflito (HEVESI; DEHELÁN, SZREDI e TARDOS, 2011). O vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância (FALK, 2008).

O quarto princípio elencado por Araújo (2014) refere-se ao fluxo de continuidade e parceria entre a família e a creche.

Na proposta de Goldschmied é conferida uma atenção privilegiada à criação de pontes e ao fomento de fluxos informativos entre os centros de atendimento e o ambiente familiar, assegurando a máxima continuidade e coerência entre os mesmos (ELFER; GOLDSCHMIED; SELLECK, 2003; GOLDSCHMIED; JACKSON, 1994). Goldschmied salienta que a construção de relações de confiança recíproca tem uma tradução relevante na experiência dos adultos, mas, sobretudo, no bem-estar e tranquilidade da criança. A concretização da participação dos pais poderá tomar várias formas, realçando-se, pela relevância [...] no envolvimento naquele que é designado jogo de relação entre as crianças e os pais (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017, p. 69).

Na abordagem Pikler, a família é o lugar de pertencimento que assegura a continuidade. Assim o contexto geral de todos os lugares que recebem crianças tem de ser concebido de maneira a assegurar a continuidade da vida da criança, desde o ambiente material, o ambiente social e o encadeamento dos acontecimentos que evitem ao mínimo as improvisações (FALK, 2008).

Finalmente, o quinto princípio central para uma pedagogia de qualidade em contexto de creche enfatiza a observação como tarefa central na ação profissional do educador, base dos processos de apoio às crianças e do planeamento cotidiano.

A proposta de Goldschmied secunda esta posição de relevo conferida à observação, atribuindo à pessoa-chave as tarefas centrais de observação, registo e avaliação contínua das crianças, tarefas que, pela reduzida dimensão do grupo recomendada nesta proposta, tornariam viável uma observação detalhada, que possibilitaria um conhecimento informado, pormenorizado e rigoroso do grupo e de cada criança (ELFER; GOLDSCHMIED; SELLECK, 2003; 2012, ARAÚJO; MONTEIRO, 2017).

Na proposta preconizada por Pikler e continuada pelas suas precursoras, as educadoras observam ao mesmo tempo em que atuam e há uma terceira pessoa que acompanha a equipe e compartilha o conjunto das observações em reuniões e conversas individuais. Acreditam que a observação cria uma proximidade empática que serve de base para o relacionamento caloroso entre a criança e seu educador. A reflexão e a descrição obrigam o adulto a tomar certo recuo na sua atitude com a criança e a evitar excessos e a comunicação entre a equipe afeta o projeto pedagógico e os pequenos detalhes da vida cotidiana (FALK, 2008).

Considerando as características destes dois modelos pedagógicos que estão fundamentados em concepções, relações, espaços e materiais, além de uma lógica constante de observação e avaliação da práxis, o próximo item se ocupará de apresentar como cada uma dessas pedagogias concebe o brincar do bebê, focalizando não apenas o entorno material como também as relações que se estabelecem nesse espaço-tempo.

4.3 O Cesto de Tesouros e a Brincadeira Heurística de Goldschmied e Jackson

Goldschmied e Jackson (2006) enfatizam que para a educação de qualidade para bebês e crianças é preciso que o cuidado seja responsivo às necessidades flutuantes, aos ritmos e às formas de comunicação sutilmente variadas dos bebês, ou seja, é necessário que a educadora conheça e promova cuidados individuais para os bebês. Os bebês, e também as crianças mais velhas, precisam de coisas interessantes e variadas, assim é imprescindível o cuidado, tanto dos ambientes, como dos brinquedos oferecidos às crianças. Nesse sentido, não são favoráveis aos brinquedos de plástico ou de materiais sintéticos que possuem uma textura desagradável ao toque, especialmente porque não portam um significado pessoal para as crianças.

As autoras dão grande valor ao brincar dos bebês e crianças pequenas, com ênfase na importância do adulto para a promoção de uma brincadeira de qualidade, pois "quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas como para os adultos" (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 25).

Uma grande parte do tempo do bebê é preenchida pela alimentação e higiene, ainda assim, com o passar do tempo, permanece por mais tempo acordado e, então, o brincar aparece como uma ação importante e vital na vida deste bebê.

O primeiro brinquedo do bebê é o corpo do adulto que cuida dele. Um bebê segura os dedos de seu pai ou de sua mãe, manipula o seio da sua mãe, enlaçando seus dedos no cabelo dela ou na barba do pai, agarrando brincos, colares, óculos [...] Porém, o bebê também precisa de oportunidades para brincar e aprender quando não está recebendo atenção de um adulto próximo (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 113).

Com o passar do tempo, sua consciência corporal vai se ampliando e o bebê suga seu pulso, suas mãos e pés e explora o mundo dos objetos. Garantindo qualidade e responsividade ao interesse dos bebês, Goldschmied e Jackson (2006) desenvolveu o cesto de tesouros. O cesto de tesouros oferece uma rica variedade de objetos cotidianos, sempre escolhidos para oferecer experiências com os sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal e nasceu das observações que a autora fazia sobre o interesse dos bebês em mexer em objetos, abrir armários e "xeretar".

A experiência consiste que o adulto arrume uma cesta sem alça - uma cesta com alça pode sugerir que o bebê puxe ou se enrosque ao alcançar um objeto -, de um tamanho e peso que sustente o bebê caso ele se apoie, e coloque dentro desta, uma grande quantidade de objetos do cotidiano, que não sejam brinquedos, mas que podem ser arrecadados ou confeccionados e que darão uma gama de descobertas que os brinquedos de plástico não proporcionam, como: pesos, temperaturas, cores, consistências, sons, etc. Os objetos colocados na cesta devem estimular os cinco sentidos (MAJEM; ÒDNA, 2010), bem como o movimento do bebê.

Kishimoto indicou no documento "Brinquedos e Brincadeiras de Creche" (BRASIL, 2012), que, aqui no Brasil, podem ser incluídos objetos da natureza e da

cultura local, qualificando a experiência e o conhecimento dos bebês sobre o que os cerca.

Os objetos do cesto são verdadeiros instrumentos de aprendizagem (MAJEM, ÔDNA, 2010); muitos deles são utensílios domésticos de uso cotidiano ou materiais da natureza sem uma finalidade concreta.

Durante a experiência com o cesto dos tesouros, os bebês exploram de diferentes formas os objetos: levam à boca, mordem, lambem, chacoalham, batem no chão, apertam, como se perguntassem: "O que é isto?"

Bruner (1995), no processo investigativo da brincadeira dos bebês com objetos, concluiu que "as crianças passam a maior parte do tempo fazendo um número muito limitado de coisas" (p. 28). No entanto, neste pequeno leque de ações, existe uma sistematicidade notável, quando em um só ato, como atirar para longe um objeto se aplica sucessivamente a um amplo número de objetos. Além disso, a criança experimenta em um só objeto diversas possibilidades motoras de que é capaz: agarrar o objeto, jogar, atirá-lo ao chão, colocar na boca, colocar sobre sua cabeça, fazendo acontecer todo um repertório.

Nessa exploração, a experiência dura o tempo em que o bebê se mantiver interessado, cabendo ao educador estar atento e dar-lhe segurança.

É indicado que um cesto seja oferecido para um grupo de três bebês - garantindo que haja objetos suficientes para todos e interações entre eles - além disso, é importante que esteja em um local seguro e com possibilidades de movimentos para que os bebês possam alcançar os objetos e recolocá-los na cesta caso desejarem.

O cesto dos tesouros oferece uma oportunidade para observar a interação social entre bebês em uma idade na qual se costumava dizer que eles não teriam interesse um pelo outro (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Durante a experiência, os bebês estabelecem contatos e comunicações entre si, se interessando pelo objeto que outro buscou, imitando as ações dos outros bebês e, por vezes, oferecendo o que está em suas mãos para o outro pegar.

A observação dos educadores é fundamental, podendo a cada proposta substituir alguns objetos. A presença do educador transmite aos bebês conforto emocional e confiança para que possam explorar, tranquilamente. Isso não significa que deva intervir, posto que os bebês estarão concentrados em um momento prazeroso que não requer sugestões, conselhos ou elogios (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

A experiência com o cesto dos tesouros promove, individualmente, a capacidade de concentração, a utilização das mãos e dos movimentos de todo o corpo; a capacidade de escolher um dentre muitos objetos, a capacidade de exploração de um conjunto muito variado de objetos e o descobrimento de suas propriedades, que o bebê aprenda por si mesmo sem depender do adulto, a estruturação do pensamento, que o bebê aja de acordo com seu próprio ritmo e o prazer da surpresa (MAJEM; ÒDNA, 2010).

Com o avanço do desenvolvimento das capacidades motoras do bebê, as brincadeiras vão se modificando.

A mobilidade abre caminho para todo tipo de atividade exploratória, e é nesse estágio que a atividade de transferir coisas de dentro para fora (e vice-versa) de recipientes torna-se uma ocupação que absorve sua atenção (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 120).

Assim, uma lata ou recipiente colocado ao lado do cesto oferecerá ao bebê a oportunidade de modificar a forma como brinca, inserindo objetos do cesto na lata e esvaziando-a.

No segundo ano de vida, as crianças têm uma curiosidade de explorar e descobrir por si mesmas a forma como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Assim, precisam de uma variedade de objetos para realizar experiências e desenvolver sua concentração de uma nova forma e poderão realizá-las através do brincar heurístico⁴⁴.

⁴⁴ O aprendizado heurístico é um sistema de educação sob o qual a aprendiz é encorajado a descobrir as coisas por si mesmo. Definição dominante na educação fundamental na Inglaterra há muitos anos.

A brincadeira heurística com objetos é, portanto, como uma continuidade da experiência com o cesto dos tesouros, porém para crianças que se locomovem, realizada em pequenos grupos, entre seis e dez crianças.

Goldschmied e Jackson (2006) preconizam que para a realização da brincadeira heurística, o planejamento cuidadoso de alguns aspectos é necessário, a saber: o espaço, o material, o agrupamento e dois adultos envolvidos. Ainda, assim, vão dizer que o brincar heurístico é uma abordagem e não uma prescrição, que não há uma maneira única de realizá-lo, desta forma em cada localidade e instituição, os materiais separados para a realização do jogo serão sempre diferentes.

O espaço pode ser a própria sala da creche, porém, devem ser retirados outros objetos que possam distrair as crianças enquanto brincam, como os tapetes e outros brinquedos.

O material é dividido em recipientes e sacolas com objetos. Os recipientes devem ser suscetíveis de conter outros objetos dentro, duráveis, podendo ser fechados por um dos lados ou com dois lados abertos, favorecendo as explorações e as combinações de objetos feitas pelas crianças.

As sacolas têm como objetivo conservar o material classificado e organizado enquanto não estiver sendo utilizado e permitir que as crianças recolham e guardem os objetos durante a brincadeira (MAJEM; ÒDNA, 2010). Indica-se que as sacolas não fiquem ao alcance das crianças, apenas dos adultos, para que não façam parte das combinações arranjadas pelas crianças, servindo apenas para classificar os objetos ao final.

Antes da experiência, o adulto, educador, organiza um amontoado contendo objetos de três ou mais sacolas e alguns recipientes para cada grupo de crianças. Podem ser organizados até três montes, o importante é que contenham os mesmos objetos, garantindo que as crianças não disputem brinquedos ou fiquem aglomeradas em apenas um monte de maior interesse.

As crianças ficam livres para brincar com os objetos e aos adultos cabe observar, registrar as combinações que as crianças fazem, manter um ambiente calmo, animar as crianças indecisas e reagrupar os objetos quando os mesmos

estiverem muito espalhados. A ação de reagrupar foi avaliada como fundamental para que as crianças retomem o interesse pela experiência.

As possibilidades de combinações entre os objetos são inúmeras: inserir e retirar, empilhar, sobrepor, enfileirar, classificar, construir sequências lógicas, chacoalhar, entre outras.

Goldschmied e Jackson (2006) asseveram que o brincar tem sua lógica interna. "A repetição é bastante semelhante à que ocorre com a atividade de cientistas, que desenvolvem seus conhecimentos através da repetição contínua do mesmo experimento, com pequenas variações" (p. 152).

Durante as brincadeiras das crianças com os objetos, o educador observa e registra as ações das crianças para lhe dar subsídio para o planejamento das próximas experiências. A brincadeira dura o tempo do interesse das crianças, seguindo-se do segundo momento, o da recolha dos materiais. Para a recolha, o educador segura a sacola e solicita às crianças o objeto que deverá ser guardado, nomeando e localizando-os verbalmente para as crianças. Nesse momento, as crianças estão em contato com a linguagem verbal mais rica e classificam as sacolas por objetos.

Realizando a atividade com certa periodicidade, as crianças:

Dão um passo na estruturação do pensamento; aumentam a capacidade de compreensão verbal em razão das relações que estabelecem entre fatos e acontecimentos concretos com a linguagem; concentram a atenção em sua própria atividade com os objetos e nas orientações que oferece a professora; conhecem algumas propriedades dos materiais que manipulam e como estes se comportam quando entram em contato entre si; trabalham de modo autônomo, cada uma no seu ritmo, e, dentro da oferta feita pela professora, com liberdade para escolher os materiais; experimentam sentimentos de êxito ou satisfação em sua atividade; valorizam, conservam e respeitam o material; aceitam e respeitam a presença ativa de outras crianças; colocam em prática um tipo de atividade que estimula a colaboração dos adultos; mantêm uma atmosfera de calma e silêncio, positiva para que a atividade se desenvolva corretamente; gerem um ambiente isento de agressões mútuas, algo que com frequência se produz entre as crianças dessa idade, pela sua grande mobilidade e sua incipiente capacidade de comunicação; e adquirem hábitos de trabalho (MAJEM; ÔDNA, 2010, p. 66).

Essas são duas possibilidades de brincadeiras estruturadas ricas para os bebês e crianças, em contexto de creche, em que a autora descreve as etapas e aprendizagens. Importante notar que embora a experiência seja arranjada pelos

educadores, ofertando uma riqueza, a diversidade de materiais que não são brinquedos, o princípio básico que a regem é a iniciativa e o brincar livre das crianças.

Goldschmied e Jackson (2006) abordam com clareza em seus escritos que este é um dos aspectos da educação em creches, optamos neste estudo trazer uma experiência de brincadeira por ser o nosso foco. Outras possibilidades de uso de materiais que não são brinquedos, e, portanto, não possuem uma finalidade pré-determinada, são: brincadeiras com água, areia, tecidos e caixas, blocos, etc., também citados pelas autoras.

Assim como vale ressaltar que este tipo de material é valioso nas brincadeiras das crianças maiores, quando poderão ser utilizados de maneira simbólica, substituindo objetos ausentes no campo imaginativo.

4.4 O brincar livre na Abordagem Pikler

Na abordagem preconizada por Emmi Pikler e continuada por suas colaboradoras, o ponto central de qualquer relação do bebê com o mundo material ou pessoal é a ação autônoma. A investigação experimental descobre cada vez mais facetas da competência da criança e a ciência mostra que todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este, consequências imediatas e muita mais enriquecedoras que os hábitos impostos e suportados (TARDOS; FEDER, 2011).

Para um bebê e uma criança, a liberdade de movimentos, dentro de condições materiais adequadas, significa a possibilidade de descobrir, experimentar, se aperfeiçoar e de viver suas posturas e movimentos (TARDOS; FEDER, 2011). Tão importante quanto a conquista de um novo movimento, são as posturas e movimentos intermediários que darão o equilíbrio e a consciência para novas posições. Assim, aquilo que caracteriza cada fase e cada criança é a tranquilidade do gesto, a harmonia do gesto aprendido, ou seja, a correção e a precisão de seus atos.

Em seu livro *Moverse em libertad: desarrollo de la motricidad global* (PIKLER, 2010), originalmente impresso em 1969, Emmi Pikler adverte sobre os obstáculos causados pelos adultos no desenvolvimento da motricidade global do bebê quando procuram ensinar ou exercitar certos movimentos por ele e demonstra que os bebês em liberdade desenvolvem seus movimentos em continuidade e em ritmo regular, sentindo-se alegres e satisfeitos com cada conquista resultando em movimentos harmoniosos com segurança e equilíbrio.

Em consonância com esta visão, o bebê nunca é colocado em uma posição que não tenha sido conquistada por si mesmo, suas roupas são sempre confortáveis, possibilitando ampla movimentação do seu corpo, as superfícies são firmes e o espaço é adequado à amplitude de movimento de cada bebê, assim os brinquedos/objetos devem também promover essa livre movimentação.

Respeitando o desejo que o bebê tem de ser ativo, o adulto deve organizar um entorno estimulante em função de cada criança,

Para que a vida ativa de uma criança seja satisfatória para ela e para a sua educadora, é necessário que haja dois fatores fundamentais: que a criança tenha liberdade de movimentos e que tenha alguma coisa com que ocupar-se, relacionada com o seu desenvolvimento" (TARDOS; FEDER, 2011, p. 44).

No Instituto Pikler, os educadores valorizam as descobertas do bebê mesmo antes da manipulação de objetos, quando observam e brincam com as suas próprias mãos. "Tanto a observação de suas mãos como a interação entre elas ocorrem antes e preparam para a manipulação" (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 21).

O primeiro brinquedo colocado para o bebê é um pano de algodão médio de uma cor viva que atraia a atenção. O pano pode facilmente ser agarrado e se prende as mãos do bebê, assim ele pode observá-lo, colocá-lo no rosto ou deixá-lo cair, sem causar danos, por ser leve. Outros objetos que possam ser pegos com uma mão são colocados também ao seu alcance como uma bola de vime, um boneco de pano, entre outros. Aproximadamente, por volta dos seis meses são oferecidos brinquedos mais pesados.

Durante o primeiro semestre de vida, há o cuidado de dar a criança brinquedos de vários materiais para que ao manejá-los, acumule diferentes impressões e experiências, dependendo se são feitos de pano, madeira ou plástico. (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 24).

Apesar de o bebê demonstrar interesse espontâneo por novos objetos que vão sendo introduzidos, também continua gostando de brincar com o mesmo objeto por um longo período de tempo, assim descobre novas propriedades do objeto, o observa sob diferentes posições e amplia a harmonia de sua manipulação.

Com o passar do tempo, as habilidades se refinam, os bebês passam a pegar um objeto em cada mão e seguem experimentando, chegando a colocar um objeto menor dentro de um maior.

Os diferentes cubos, cestos e baldes que pode levantar, mover e empurrar são recipientes ideais para colecionar ou agrupar outros brinquedos menores. Selecionando esses recipientes estamos já antecipando o comportamento que se manifestará nos modos de exploração da criança na idade de um ano. Por isso, é importante rodear a criança com brinquedos que lhe permitam reunir atividades tanto como explorar os momentos iniciais do construir (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 30).

Por volta de um ano o bebê começa a colecionar e construir com os objetos. Assim são oferecidos brinquedos semelhantes ou parecidos. Durante o processo de recolha, o bebê observa as diferenças e particularidades dos objetos. A maioria das crianças começa a construir a partir de suas coleções e amontoados de blocos. Uma caixa com blocos pode estar entre seus brinquedos (KÁLLÓ; BALOG, 2017).

Pikler (1988), citada por Balog (2017), enfatiza a importância do brincar livre e em quietude para um bebê ou criança pequena, sempre em condições de segurança que lhe proporciona uma boa relação com o adulto.

Recentemente têm ocorrido grandes discussões sobre se deixar uma criança brincar demasiadamente de forma livre poderia prejudicar seu desenvolvimento. Nós temos um ponto de vista oposto, o brincar livre, independente, sem ajuda ou incitação de quem a cuida é fundamental para o desenvolvimento. Gostamos de chamá-lo "a universidade do bebê e da criança". Porém, isso só funciona se proporcionarmos continuamente os elementos condutores externos e se a criança está ativa e ocupada, inclusive sem a presença do adulto. Mas isso só é possível para a criança que tem uma boa relação com a educadora e que se sente segura brincando, inclusive quando o adulto está fora de sua vista. É um esforço considerável dar à criança a liberdade e a quietude que requer esse tipo de brincadeira dentro de um grupo de crianças. Pensamos que o esforço vale a pena! (p. 60).

Permitindo que a criança experimente um objeto com diferentes ações, ela tem êxito e descobre suas próprias potencialidades, percebendo que o mundo possui um sentido e que é capaz de entendê-lo. Assim, abrem-se possibilidades ilimitadas de experimentar sua competência, gerando confiança em si mesma. Ao

adulto cabe manter o interesse da criança pelo mundo que a rodeia de maneira bem-sucedida, estando atento e criando condições para que a brincadeira livre e independente possa prosperar (KÁLLÓ; BALOG, 2017).

Durante a brincadeira livre, para Soares (2017a), o educador tem as seguintes funções: (i) garantir segurança afetiva; (ii) preparar e transformar o ambiente; (iii) selecionar os brinquedos; (iv) manter a atenção, observar e interagir; (v) registrar; e (vi) interferir quando necessário, sem ser invasivo.

4.5 Encontros com pedagogias participativas brasileiras em creche e suas explicações sobre as brincadeiras dos bebês

Embora pesquisas e discussões acerca de bebês em contextos coletivos sejam, relativamente, tardias no Brasil em comparação a outros países, especialmente os europeus, pela entrada recente das creches nas legislações brasileiras educacionais, enquanto direito da criança, há autores que apresentam significativa contribuição para o campo da pedagogia com bebês em creches, nacionalmente.

Serão aprofundadas as teorizações de Kishimoto (1994, 2008, 2011, 2012) e Rossetti-Ferreira (2004, 2006) para a interlocução com os estudos tratados neste trabalho, considerando-se a relevância de seus estudos e de seus grupos de pesquisa para os avanços das reflexões e práticas que têm se consolidado, em esfera nacional, para o campo da educação das crianças bem pequenas, com as contribuições pertinentes ao brincar do bebê.

4.5.1 Pesquisas e contribuições da professora Tizuko Morchida Kishimoto

A professora Tizuko Morchida Kishimoto é uma estudiosa pesquisadora, desde os anos 80, dos jogos, brincadeiras e educação infantil, formação de professores de creches e pré-escolas, propostas pedagógicas, história, políticas públicas e letramento. Mantém o grupo de pesquisa “Contextos Integrados de

Educação Infantil”, em rede com grupos internacionais para discutir a infância, as pedagogias.⁴⁵

No âmbito do brincar, a partir de seus estudos de Brougère, Henriot e Wittgenstein ajudou a definir os limites conceituais dos termos: jogo, brinquedo e brincadeira em nossa realidade, porque que cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressam por meio da linguagem (KISHIMOTO, 2011).

Além disso, através de suas pesquisas, classificou as modalidades de brincadeiras que mais aparecem na educação infantil brasileira. **O brinquedo educativo ou jogo educativo** relaciona-se à riqueza de situações de aprendizagem que o brinquedo propicia tendo, portanto, caráter lúdico e educativo (KISHIMOTO, 2011). **As brincadeiras tradicionais** infantis estão relacionadas ao folclore e cultura popular brasileira. **As brincadeiras de faz de conta** de caráter imaginativo e simbólico e, por fim, **as brincadeiras de construção** que apoiam as brincadeiras de faz-de-conta (negrito nosso). Apesar disso, Kishimoto (2008) frisou que o uso ou não uso de brinquedos e jogos na instituição de educação infantil varia conforme a visão que o adulto tem da criança e da escola de educação infantil.

Kishimoto (1993, 2011, 2008, 2013) fez um panorama dos principais autores que realizaram pesquisas sobre a brincadeira e indicou que poucas pesquisas demonstram a relevância do jogo no contexto cultural, sendo este um desafio para os futuros pesquisadores. Ao tratar da brincadeira do bebê, citou em seus escritos os achados de Froebel, Wallon, Piaget e Bruner.⁴⁶

Froebel diz que nos primeiros anos a criança começa a brincar com seus membros - mãos, dedos, lábios, língua, pés - bem como com as expressões dos olhos e face. Conforme Kishimoto (2013, p. 69), "Froebel mostra que o bebê não está preocupado com o resultado de suas ações, que o brincar representa uma finalidade em si, que a ação motora da criança leva ao seu desenvolvimento". Também, ao observar

⁴⁵ Informações obtidas pela consulta do Currículo Lattes.

⁴⁶ Os autores estão citados em ordem cronológica de nascimento. Froebel (1782-1852), Wallon (1879-1962), Piaget (1896-1980) e Bruner (1915-2016).

as mães interagindo com os filhos, Froebel percebe que, instintivamente, elas contribuem para o desenvolvimento da linguagem quando nomeiam, brincando com as partes do corpo [...] Em tais situações a mãe procura ensinar a criança a perceber as partes do corpo (KISHIMOTO, 2013, p. 70).

Wallon classificou os jogos em quatro tipos: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção.

Esse autor se aproxima de Vygotsky quando analisa o psiquismo infantil como resultado dos processos sociais. Na origem da conduta infantil o social está presente no processo interativo da criança com o adulto que desencadeia a emoção responsável pelo aparecimento do ato de exploração do mundo (KISHIMOTO, 2008, p. 41).

Para Piaget, durante os primeiros 18 meses de vida predomina o jogo de exercício, que envolve a repetição de uma sequência estabelecida de ações e manipulações por mero prazer derivado da maestria de atividades motoras (KISHIMOTO, 2008).

Bruner demonstra que a brincadeira do bebê em parceria com a mãe auxilia a aquisição da linguagem, a compreensão de regras e colabora com o seu desenvolvimento cognitivo. Bruner considera que a brincadeira permite uma flexibilidade de conduta e conduz a um comportamento exploratório (KISHIMOTO, 2008, p. 45).

Kishimoto foi consultora técnica especializada do Programa Currículo em Movimento sobre brinquedos e brincadeiras na educação infantil, realizado pela COEDI e MEC, visando estabelecer o diálogo das DCNEI (BRASIL, 2010) com os professores. No documento *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento*, enfatizou que, embora alguns teóricos focalizem o brincar como processos imitativos das crianças, com maior destaque ao período posterior aos dois anos de idade, o brincar é a atividade principal do dia a dia e garante ações pedagógicas de maior qualidade na creche (KISHIMOTO, 2010).

Posterior ao Seminário, em 2012, o MEC lançou o *Manual Brinquedos e Brincadeiras de Creches* de autoria de Kishimoto e Freyberger, documento que muito tem contribuído para as reflexões nas creches brasileiras. Para o documento (BRASIL, 2012), a criança pequena é cidadã de direitos, deve ser cuidada e alimentada, com a educação e o brincar como questões de qualidade. Neste aspecto, não se separa a qualidade da brincadeira da qualidade da educação infantil e que

A introdução de brinquedos e brincadeiras na creche depende de condições prévias: 1. a aceitação do brincar como direito da criança; 2. compreensão

da importância do brincar para a criança vista como um ser que tem iniciativa, saberes, interesses e necessidades; 3. criação de ambientes educativos que ofereçam oportunidades para brincadeiras e interações (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012, p. 2).

As autoras trataram do brincar do bebê de 0 a 18 meses enfatizando que os bebês interagem entre si, com as crianças maiores e com a professora, movimentam-se e divertem-se, exploram brinquedos e materiais, utilizam o corpo, a boca, as mãos e os sentidos, engatinham na direção de objetos que sejam de seu interesse. Neste sentido, frisam a importância da organização dos brinquedos, de modificações contínuas na forma de estruturar o espaço da brincadeira de modo a oferecer novas oportunidades aos bebês (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012).

Sugerem brinquedos e materiais para os bebês que ficam deitados para experiências visuais e motoras, porém enfatizam que o primeiro brinquedo interativo de um bebê na creche é o contato físico com a professora, já que o vínculo favorece a segurança e tranquilidade do bebê. Para os bebês que sentam, indicam a possibilidade de se oferecer dois objetos ao mesmo tempo, sensoriais, de encaixe, de pôr e tirar, de bater e rabiscar e apontam que é importante permitir que os bebês interajam e se aproximem um dos outros para se comunicarem. No documento há sugestão de uso do cesto dos tesouros, proposta por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006).

Os bebês que engatinham podem brincar com caixas, na grama, na areia ou subir e descer num pequeno declive, entrar em túneis, brinquedos de espuma estruturados e continuarem explorando os objetos que encaixam, colocam e tiram objetos de recipientes (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012). As autoras sugerem aos bebês que já andam brinquedos para empilhar, para empurrar e puxar, brinquedos de afeto e bolas diversas.

Considerando a relevância da organização dos brinquedos e materiais responsivos a cada etapa do desenvolvimento do bebê, as autoras (Ibidem) enfatizaram no documento que a ação recíproca entre a criança e o professor é o fator que vai facilitar ou dificultar o diálogo, a construção de uma relação de igualdade e interações positivas e partilhadas são sempre facilitadoras para a comunicação.

4.5.2 Contribuições dos estudos de Rossetti-Ferreira em creches

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira é professora emérita da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto. Filósofa, doutora em psicologia. Coordenou e hoje é membro do Centro de Investigações sobre desenvolvimento humano e educação infantil (CINDEDI). Desenvolveu projetos de pesquisa e atuação sobre apego e desenvolvimento das relações afetivas, inserção de bebês em creches, interação de bebês em creches, promoção de qualidade na educação coletiva de crianças pequenas, acolhimento familiar, institucional e adoção. Publicou vários livros e artigos e coordenou a equipe de elaboração e produção de vídeos na área de educação infantil e Série Proteção Integral à criança e ao adolescente.⁴⁷

Formada na teoria do apego, o envolvimento com o contexto das creches foi marcado, originalmente, pelo seu interesse em compreender os processos de desenvolvimento da criança que era submetida a separações diárias de suas mães. (DARAHEN; SILVA; COSTA, 2009). Porém, as situações coletivas de cuidado e educação traziam outros desafios, caracterizando-se como um contexto merecedor de ser compreendido em sua peculiaridade.

Os resultados dos estudos sobre o apego dialogam com as pesquisas que apontaram para a pobreza do ambiente (físico e relacional) como possível explicação para os efeitos perniciosos dos orfanatos no desenvolvimento das crianças, atribuindo tal prejuízo muito mais à privação geral de estímulos do que à separação ou privação da mãe propriamente dita. Assim, considerou a qualidade das creches como espaços de socialização das crianças, sem prejuízo às suas relações com a figura materna e nem ao seu desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Rossetti-Ferreira tornou-se uma das autoras da teoria da Rede de Significações (RedSig) - marco para a psicologia do desenvolvimento no Brasil – com base nas tradições do pensamento sobre desenvolvimento ao longo do século XX: Vygotsky, Wallon, Bakhtin, Brulfert, Valsiner e Bolwby, resultado do esforço dos participantes do CINDEDI (ROSSETTI-FERREIRA, 2004). "O conjunto de fatores

⁴⁷ Informações obtidas pela consulta ao currículo lattes.

físicos, sociais, ideológicos e simbólicos deve ser interpretado como uma rede de significações" (DARAHEN; SILVA; COSTA, 2009, p. 200).

A perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (RedSig) vem sendo elaborada de forma a constituir uma ferramenta capaz de auxiliar tanto nos procedimentos de investigação, como na composição do processo de desenvolvimento humano. Estes processos [...] são concebidos como se dando durante todo o ciclo vital, nas e através das múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas, em contextos social e culturalmente organizados. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 24).

A RedSig emergiu das discussões teórico-metodológicas relacionadas a pesquisa sobre o processo de adaptação de bebês e suas famílias à creche (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004) que teve como desafio analisar uma situação de encontro entre contextos (família/creche/trabalho) dos envolvidos, através de interpretações fundamentadas na abordagem sistêmica representada por Bronfenbrenner.

Ele concebe os contextos de desenvolvimento das pessoas como sistemas de estruturas aninhadas, interdependentes e em recíproca interação. Tais contextos abrangem desde políticas, ideologias e órgãos de governo, em um nível mais macro, até situações de interação face a face, denominadas de microssettings (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 18-19).

A RedSig abriu a possibilidade de se compreender a pesquisa com bebês e adultos dentro de significações próprias de cada pesquisador. Já que, não só as crianças, como também os adultos são coordenados pelos valores culturais do seu grupo social, pelas suas próprias definições pessoais sobre desenvolvimento infantil (sua rede particular de significações) e pelos limites sensório-motores e desenvolvimentais das crianças.

A rede particular de significações é formada pelos processos de significação da pessoa que são determinados pela história pessoal, pelos seus limites biológicos e psicológicos. Além de ser a manifestação do conjunto de fatores sócio-históricos, psíquicos e emocionais que formam e são formados pela cultura em que tal pessoa vive. Por exemplo, o conceito de que as crianças pequenas interagem apenas com outros adultos e brinquedos são construídos culturalmente e vão sendo conservados ou alterados de acordo com as situações. Outro exemplo é que a adaptação de um bebê à creche pode ser conceituada como um processo que se inicia mesmo antes da criança entrar na creche, quando os pais estão pensando na melhor opção em

relação ao futuro de seu filho (FRANCHI; VASCONCELOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Relacionada à brincadeira, encontramos em Franchi e Rossetti-Ferreira (2004) algumas interpretações de situações observadas nas suas pesquisas a partir da perspectiva teórico-metodológica da RedSig. Por exemplo: notaram que a organização dos espaços e brincadeiras em uma creche foi feita a partir das redes de significações pessoais da diretora e das educadoras, e que, inclusive, estas possuíam concepções conflitantes em alguns casos e em outros não.

Observando um episódio de disputa de brinquedos, os autores interpretaram sob a ótica das educadoras a partir das significações pessoais de cada uma. Uma das educadoras comparou a disputa das crianças à disputa do mundo dos adultos, a outra percebeu a disputa como algo não tão sofrido e mais prazeroso e concluíram que

Quando dizemos que as crianças dessa idade competem entre si, com certeza não estamos falando do mesmo fenômeno de competição observado nos adultos. Porém, ao reformularmos a experiência interativa das crianças na linguagem, enquanto observadores, podemos lhe atribuir essa qualidade (FRANCHI; VASCONCELOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 148).

Desse modo, do mesmo modo que as redes de significações individuais são constituídas por crenças, saberes, valores e histórias pessoais que norteiam as ações humanas (ROSSETTI-FERREIRA, 2004), a própria pedagogia é constituída por essas significações humanas entremeadas por ações, teorias e crenças em movimento triangular (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

As pedagogias explícitas de raiz participativa, consideradas como modelos pedagógicos de qualidade em creche, representadas por Goldschmied e Jackson (2006), Pikler (1969, Falk, 2011), Kishimoto (2010, 2012) e Rossetti-Ferreira (2004) convergem ao conceber a agência do bebê e da criança como fundamentais nos processos formativos e nas práticas cotidianas, no respeito ao período sensório-motor do bebê, enfatizando a relevância dos espaços, materiais e interações responsivos a sua curiosidade e necessidade exploratória, ao considerar como brincadeiras as interações do bebê com o adulto, com seu próprio corpo, com objetos e também com seus pares. Em nível da pedagogia praticada pelos adultos

consideram foco na formação continuada, pautada pelas observações e registros das práticas, considerando as significações pessoais nos processos respeitadores no âmbito da creche, valorizando a interação com as famílias e com a comunidade local.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, nos termos definidos por autores como Stake (2011) e Bogdan e Biklen (1999). O interesse do investigador qualitativo centra-se no processo (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam, fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face a um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos "fatos humanos". O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte (MUCCHIELLI, 1991, p. 3).

Caracteriza-se como estudo de caso único (STAKE, 2011) que focalizou um contexto de educação infantil, mais, especificamente, com atendimento a bebês e crianças entre zero e três anos, onde se investigaram as pedagogias presentes em dois berçários e nos espaços formativos da creche, em relação às brincadeiras dos bebês.

Gomez (1999) cita Stenhouse para explicar que estudo de caso é um método que implica escolha e gravação de dados em um ou mais casos e preparação de um relatório ou apresentação do caso.

Para Yin (2005, p. 19),

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

5.1 Contexto investigado

5.1.1 O município de São Bernardo do Campo: uma cidade urbana e rural

São Bernardo do Campo⁴⁸ é uma cidade rica em história e de representatividade no cenário nacional. Inicialmente conhecida como “capital dos móveis” pelo grande número de indústrias moveleiras que ajudaram a desenvolver a cidade no início do século XX. Foi também, mais tarde, berço da indústria automobilística nacional. No município nasceram o sindicalismo e os importantes movimentos trabalhistas que trouxeram grandes avanços para o segmento.

São Bernardo do Campo foi sede da primeira companhia cinematográfica brasileira, dona de circuitos gastronômicos e ambientais reconhecidos em todo o país. A importância da cidade não se dá apenas pela questão econômica e cultural, mas ainda por sua localização estratégica.

Localizada a sudoeste da Região Metropolitana de São Paulo, São Bernardo do Campo é uma das integrantes da região do Grande ABC. Limita-se com São Vicente, Cubatão, Santo André, São Caetano do Sul, Diadema e São Paulo. Possui um território de 408,45 km², sendo 118,21 km² em zona urbana, 214,42 km² em zona rural, além de ter 75,82 km² pertencentes à represa Billings.

O meio ambiente é caracterizado em seu território, já que 53,7% de sua área são de proteção aos mananciais. Sua vegetação tem na área próxima à Serra do Mar a Mata Atlântica original e, às margens da represa, capoeiras baixas e ralas. O clima úmido temperado faz com que São Bernardo do Campo tenha médias de temperatura entre 15° e 24°C e média anual de índices pluviométricos (últimos 35 anos) de 1.324 mm.

São Bernardo do Campo situa-se na Bacia Sedimentar de São Paulo, na porção chamada de Planalto Paulista, com relevo suavizado de morros e espigões de modestas alturas com máxima de 986,50 m e mínima de 60 m. Sua hidrografia é rica, formada pelas Bacias do Rio Tamanduateí (composta pelo Ribeirão dos

⁴⁸ Os dados foram retirados do portal da prefeitura de São Bernardo do Campo. Disponível em: <http://www.saobernardo.sp.gov.br/prefeitura>. Acesso em: 08 jun. 2018.

Meninos e dos Couros e seus afluentes) e do Rio Pinheiros (composta pelo represamento do Rio Grande e seus afluentes).

Por possuir um histórico de industrialização forte no século XX, hoje a indústria detém 31,41% dos empregos formais do município, seguidos pelo comércio que emprega 16,91%, a construção civil representa 3,12% e a agropecuária 0,05%. Ainda assim, parte significativa dos empregos, 48,50%, advém dos serviços e o salário médio dos trabalhadores formais – dados de 2015 - é de 4,3 salários mínimos (Secretaria de Planejamento Urbano e Ação Regional, 2017). O PIB chega a 47.551.620.000 colocando São Bernardo do Campo dentre as 20 cidades mais ricas do país e a 4ª mais rica do estado de São Paulo.

A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais é de 3%, segundo dados coletados em 2010. Em 2016, as matrículas da creche somaram 15.928 crianças, na pré-escola 17.207 e no ensino fundamental I 44.649. O IDEB do município em 2015 e 2016 foi de 6,8.

5.1.2 A creche municipal Tarja Branca

A pesquisa empírica, realizada entre fevereiro e novembro de 2017, deu-se na Creche Tarja Branca,⁴⁹ localizada na zona urbana da cidade de São Bernardo do Campo, na região da Represa Billings e da Serra do Mar.⁵⁰

A creche está localizada num distrito do município. É uma região cercada por mananciais, pela Represa Billings e pela Mata Atlântica da Serra do Mar. Além disso, situa-se próxima à Rodovia Anchieta e à Rodovia Índio Tibiriçá, o que favorece o acesso aos diferentes pontos da grande São Paulo.

Por se tratar de um polo turístico do município, o bairro conta com uma ampla e variada rede de comércio, sobretudo, voltada à gastronomia, artesanato e pesca.

⁴⁹ A creche pesquisada será denominada, neste trabalho, de Creche Tarja Branca em razão do documentário de Maria Farinha Filmes, lançado em 2014, que é um manifesto a importância de continuar sustentando um espírito lúdico, que surge em nossa infância e que o sistema nos impele a abandonar em nossa vida adulta.

⁵⁰ A caracterização da creche investigada foi realizada a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico, no item Caracterização da Comunidade Escolar.

Além disso, o setor de serviço é diversificado com bancos, cartório, subprefeitura, Unidade Básica de Saúde (UBS), Unidade de Pronto Atendimento (UPA), entre outros. Alojou empresas como a Yakult, que atualmente está desativada e uma distribuidora de isopor.

A creche encontra-se localizada na rua da Unidade de Pronto Atendimento do Riacho Grande, o que favorece o pronto atendimento das crianças em situações que se façam necessárias. Há outras duas escolas praticamente vizinhas de Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, além de uma escola de educação infantil municipal para crianças de 3 a 5 anos.

Ao lado da Creche Tarja Branca há um terreno do município, que foi utilizado como estacionamento para os funcionários e pais da comunidade e que, hoje, abriga a construção de uma nova creche municipal, com o objetivo de suprir a demanda por vagas identificada para essa região.

Na mesma rua há uma quadra poliesportiva coberta, reformada recentemente, e um campo de futebol, inaugurados em 2013, ambos são utilizados pelas crianças da creche em atividades planejadas pelos educadores.

As crianças que frequentam a Creche Tarja Branca moram em diferentes bairros da região do Riacho Grande, sendo basicamente: Centro do Riacho, Vila dos Funcionários, Vila dos Policiais, Balneário Jussara, Estoril, Capelinha, Vila Pelé, Parque Rio Grande, Tupã, Boa Vista, Fincos, Lago Azul, Jardim Icaraí, e os bairros pós-balsa: Tatetos, Itaquecetuba e Santa Cruz. Além disso, por ausência de escolas públicas que atendam a faixa etária de berçário e pela demanda de crianças na lista de espera das creches, atendem algumas crianças do bairro Areião da região do Montanhão.

De um modo geral, as crianças vêm de famílias constituídas por pai, mãe ou apenas um responsável e, também, outros familiares (avós e tios), residem na região do Riacho Grande. Há na escola muitas famílias cujos membros (irmãos, primos e às vezes os próprios pais) frequentaram a creche, favorecendo um clima de confiança e de afetividade na relação escola-comunidade.

Dentre as ocupações profissionais dos familiares, destacam-se as atuações como: cozinheiras (os) nos restaurantes locais, faxineiras ou diaristas, vendedoras (es), autônomas (os), costureiras, pedreiros, ajudantes, pintores, professores, servidores públicos, profissionais liberais, entre outros.

Em virtude de o atendimento ser voltado para uma região de grande área geográfica, muitas crianças são levadas para a creche por transportadores escolares particulares, o que impossibilita o contato diário dos educadores com familiares. Dessa forma, buscando garantir maior comunicação e relacionamento entre creche e família, a creche faz uso de registros diários em agenda de cada criança. Os casos mais urgentes ou delicados são tratados pelo telefone ou em reuniões entre familiares, educadores e equipe gestora.

O horário de funcionamento da Creche Tarja Branca é das 7h00 às 18h00, sendo que o atendimento aos bebês e crianças acontece das 7h30 às 17h30. São atendidos bebês e crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, nas seguintes turmas:

Tabela 4 – Organização das turmas na creche Tarja Branca

Turmas	Quantidade de turmas	Quantidade de crianças por turma	Total
Berçário inicial	2	12	24
Berçário Final	3	12	36
Infantil I	6	18	108
Infantil II	5	23	115

Fonte: Reproduzida de São Bernardo do Campo (2016).

Ao total são 283 crianças atendidas, levando em consideração as liminares concedidas durante o ano pelo juiz do município, a creche chega a atender por volta de 295 crianças. Importante frisar que a Creche Tarja Branca é uma das maiores creches da rede municipal de São Bernardo do Campo, anualmente atendendo de cinco a seis turmas de berçário, condição que influenciou a escolha desta creche como campo da pesquisa empírica.

O prédio é composto de dois pavimentos. No piso inferior estão localizados: a diretoria, a secretaria, um banheiro público masculino adaptado para deficientes, um banheiro público feminino adaptado para deficientes, dois banheiros de funcionários, um masculino e outro feminino, um vestiário masculino, um vestiário feminino, um parque com brinquedos apropriados para bebês, cozinha e despensa, lactário, lavanderia e depósito de material de limpeza, oito salas de atividade, um parque com playground e areia, refeitório, almoxarifados, seis banheiros infantis, um vestiário para a equipe de cozinheiras. No piso superior encontram-se: nove salas de atividades, cinco banheiros infantis, biblioteca interativa, ateliê de artes, sala de reuniões com um banheiro adulto masculino e um banheiro adulto feminino, almoxarifado, laje, pátio com brinquedos de espuma e divisória para situações de brincadeiras simbólicas. Em volta do terreno em que a creche se localiza há apenas mato, não há outra construção, apenas o prédio em construção da nova creche que atenderá a comunidade do bairro que não foi contemplada com vaga, sendo assim a creche não possui áreas verdes.

Figura 4 - Entrada da Creche Tarja Branca; Pátio no pavimento superior para experiências dos bebês e crianças relacionadas ao movimento; Vista externa da brinquedoteca adaptada no pátio e visão interna com elementos para a brincadeira simbólica.



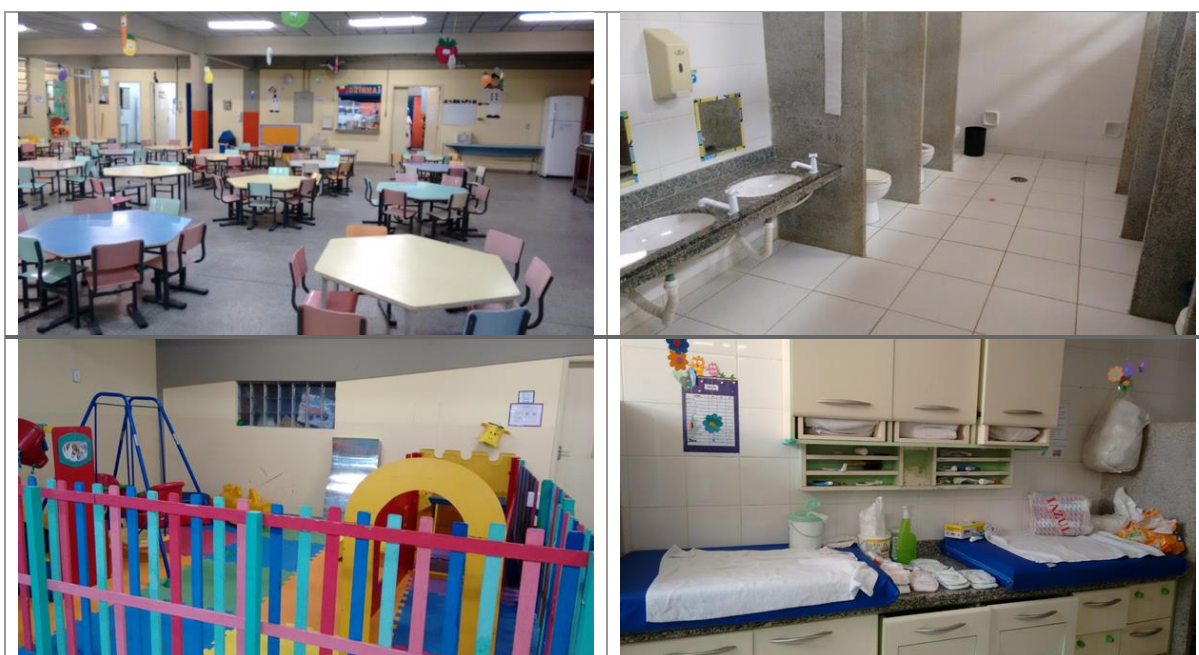
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 5 – Biblioteca Escolar Interativa (BEI); Organização dos materiais no pátio do pavimento superior; Vista superior do parque de areia e piso emborrachado utilizado pelos bebês e crianças; Sala de reuniões e estudos no piso superior utilizado para os HTPC's e HTP's das professoras.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 6 - Refeitório utilizado pelas turmas de Infantil I e II; Banheiro infantil do piso inferior; Parque interno no piso inferior; Fraldário utilizado por duas turmas de berçário inicial.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 7 – Vista do espaço de brincar do Berçário Final; Vista do espaço das refeições do Berçário Final; Vista do espaço de brincar do Berçário Final com materiais disponíveis para a recepção dos bebês no início do dia; Vista do espaço de brincar do Berçário Inicial com materiais disponíveis para a recepção dos bebês no início do dia.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 8 – Sala do Berçário Inicial com vista dos berços e do fraldário onde é feita a higiene dos bebês; Sala do Berçário Inicial com vista da mesa onde são realizadas as refeições; Vista do solário das turmas dos Berçários, local onde os bebês tomam sol e brincam.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A creche conta com aparelhos, sendo que em cada sala de atividade existe um rádio gravador e uma diversidade de brinquedos, brinquedos não estruturados⁵¹ e livros. As duas televisões ficam na biblioteca e são utilizadas nas salas ou na própria biblioteca.

Atualmente, a creche possui 92 funcionários, divididos entre funcionários de limpeza, cozinha, secretaria, auxiliares em educação, professoras, coordenadora pedagógica, vice-diretora (PRVD) e diretora escolar, conforme quadro abaixo:

Tabela 5 – Funcionários da creche Tarja Branca

Cargo/ Função	Quantidade	Escolaridade exigida
Diretora	1	Superior Pedagogia
Vice-diretora (PRVD)	1	Superior Pedagogia
Coordenadora Pedagógica	1	Superior Pedagogia
Professoras	38	Magistério ou Pedagogia
Auxiliares em educação	28	Ensino Médio
Oficiais de escola	2	Ensino Médio
Auxiliares de limpeza	13	Ensino Fundamental
Cozinheiras	7	Empresa terceirizada
Merendeira readaptada	1	Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

5.1.3 Sujeitos e agrupamentos da pesquisa

Como citado, o objetivo deste trabalho foi pesquisar quais são as pedagogias presentes no que se relaciona ao brincar do bebê que circulam entre gestores e educadores da creche. Dessa maneira, optou-se pela coleta de dados em dois

⁵¹ De acordo com Kishimoto (1994) o brinquedo é representado como um "objeto suporte da brincadeira". Os brinquedos não estruturados não são provenientes de indústrias, assim são como simples objetos paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, podendo transformar-se em um brinquedo.

agrupamentos de berçário, sendo um berçário inicial (bebês que completam um ano no segundo semestre do ano corrente) e o outro, um berçário final (bebês que completam um ano no primeiro semestre do corrente ano). Durante a pesquisa, os bebês estavam com idade entre 5 e 20 meses. Realizou-se também o acompanhamento do trabalho do trio gestor: diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica da creche, no que se relaciona aos processos formativos desenvolvidos no âmbito da creche.

Como coordenadora pedagógica da Rede municipal de São Bernardo do Campo, o contato inicial com a escola foi facilitado por encontros em reuniões entre gestores da Rede. Assim, a primeira conversa se deu com a diretora da creche pesquisada e logo após foram expostos os objetivos e metodologia da pesquisa. Prontamente, a direção se pôs à disposição e foram realizados, desta forma, contatos diretamente com a Secretaria de Educação para obtenção de autorização e estabelecimento das questões éticas do estudo⁵². A autorização veio rapidamente com a ressalva de não realizar imagens dos bebês e crianças.

As questões éticas relacionadas a pesquisas com crianças precisam sempre ser olhadas com cautela, embora as imagens ou vídeos pudessem permitir a captura de uma realidade mais fidedigna, procuramos focar o olhar para as práxis pedagógicas presentes, como nos lembra Graue e Walsh (2003), a tarefa do investigador de campo não é decidir se as pessoas estão ou não a fazer o que deviam, mas sim descobrir o que fazem e o que isso significa.

Os agrupamentos e educadores envolvidos na pesquisa foram indicados pela diretora da creche, levando em consideração o tema do estudo, bem como a adaptação dos bebês, para garantir maior tranquilidade das educadoras e bebês.

Estiveram envolvidas na pesquisa 10 profissionais da creche, a saber: a diretora, a professora respondendo pela vice-direção (PRVD), a coordenadora pedagógica (CP), duas professoras do berçário inicial – do período da manhã e da tarde-, duas professoras do berçário final – do período da manhã e da tarde -, duas

⁵² No Apêndice C encontra-se a autorização da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo e no Apêndice D a autorização da unidade.

auxiliares em educação do berçário inicial⁵³ e uma auxiliar em educação do berçário final.⁵⁴

Tabela 6 – Dados das profissionais envolvidas na pesquisa

Identificação	Cargo/ Função	Tempo na Rede de SBC	Tempo na docência	Tempo na gestão	Formação
J	Diretora	14 anos	6 anos	5 anos na creche	Magistério, Superior em Letras. Especialização em Educação Infantil, Gestão Escolar e Contação de Histórias
K	Professora Responden do pela Vice direção	25 anos	18 anos na creche	2 anos na creche	Magistério, Superior em Psicologia e Pedagogia. Especialização em Neurolinguística, Música e Psicomotricidade
S	Coordenad ora Pedagógica	12 anos	6 anos	6 anos, sendo 1 ano na creche	Pedagogia com especialização em Ciências e Educação Ambiental
F	Professora do Berçário Inicial da manhã	5 anos	5 anos (Com bebês)		Magistério, Superior em Pedagogia. Especialização em Contação de histórias
E	Professora do Berçário Inicial da tarde	5 anos	10 anos (4 anos com bebês)		Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil

⁵³ O agrupamento do berçário inicial conta com duas auxiliares em educação, pois os bebês são mais novos e requerem mais adultos para a educação e cuidado, porém esta é uma organização da equipe gestora da creche, pois oficialmente a Secretaria de Educação prevê apenas um auxiliar em educação por turma, independentemente da idade. As demais turmas da creche contam com um auxiliar em educação fixo e com o apoio de auxiliares em educação volantes.

⁵⁴ As atribuições das professoras e auxiliares em educação encontram-se no anexo deste trabalho, conforme Estatuto dos Profissionais da Educação - Lei nº. 6316/2013.

D	Auxiliar em educação do Berçário Inicial (integral)	3 anos	7 anos (1 anos com bebês)		Superior em Pedagogia e Ciências Biológicas
G	Auxiliar em educação do Berçário Inicial (integral)	11 meses	11 meses (com bebês)		Cursando Superior
N	Professora do Berçário Final da manhã	6 anos	8 anos (6 anos com bebês)		Pedagogia com especialização em Arte, Musicalidade e Psicomotricidade
B	Professora do Berçário Final da tarde	5 anos	7 anos (4 com bebês)		Pedagogia com especialização em Gramática e Psicomotricidade
C	Auxiliar em educação do Berçário Final (integral)	1 ano	1 anos (com bebês)		Superior em Gestão de Recursos Humanos

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Todos os sujeitos da pesquisa são mulheres, o tempo de experiência, bem como o tempo na Rede Municipal de São Bernardo do campo varia bastante, indo de 1 a 25 anos. Importante ressaltar que as professoras dos dois agrupamentos pesquisados possuem, em média, cinco anos de experiência na creche e quase que a totalidade deste tempo foram responsáveis por bebês. Tanto as gestoras como as professoras cursaram nível superior e especialização. Entre as auxiliares em educação todas possuem nível superior ou estão cursando, dado de relevância, já que a exigência para o cargo é a conclusão do ensino médio.

5.2 Procedimentos de Pesquisa

A investigação empírica teve início em fevereiro de 2017 e término em novembro do mesmo ano. A pesquisa se deu a partir de sessões de observação participante semanais de 4 horas nas turmas dos berçários, sendo 6 sessões no

primeiro semestre e 4 sessões no segundo semestre e de dois HTPC's da creche, sendo um por semestre, além da análise documental do PPP da creche, das atas de momentos formativos, dos planejamentos e registros das educadoras e entrevistas semiestruturadas que ocorreram no primeiro semestre de 2017, com as gestoras e educadoras.

5.2.1 A observação participante

As sessões de observação participante ocorreram entre os meses de março e novembro de 2017 em duas turmas da creche: o Berçário Inicial e o Berçário Final. Durante este intervalo de tempo, o bebê mais novo, no início da coleta, possuía 5 meses e ao final de novembro, o bebê mais velho tinha 20 meses.

A técnica de observação visou perceber quais as pedagogias transpostas pelas educadoras na prática cotidiana com os bebês, nos momentos de brincadeira. Assim, como observadora participante, as observações não foram estruturadas, mas foram guiadas pelos objetivos do estudo.

A observação participante é uma atividade esquizofrênica em que o pesquisador usualmente participa, mas não ao nível de estar totalmente absorto naquela atividade. Enquanto participa, o pesquisador tenta estar suficientemente dedicado a observar e analisar. Essa é uma posição marginal e pessoalmente difícil de sustentar (MERRIAM, 2009, p. 126).

Essa posição foi de extremo desafio, porque os bebês, curiosos e exploradores que são, convocam a interação e aguardam uma resposta. Optamos, assim, por estar a maior parte do tempo no chão nos diferentes espaços que a turma percorria, fato que se julga ter facilitado as educadoras a ficarem mais à vontade e agirem com maior naturalidade. Além disso, a busca pelo equilíbrio entre a participação e a observação também se configurou como um exercício importante durante a pesquisa.

Fazer parte do programa como "alguém de dentro", acentua a parte "participante" da observação participante. Ao mesmo tempo, o pesquisador permanece ciente de ser alguém "de fora". O desafio é combinar participação e observação até tornar-se capaz de entender o ambiente como "alguém de dentro", descrevendo isso para quem está "de fora" (PATTON, 2002, p. 268).

A quantidade de sessões observadas dependeu da quantidade de dados suficientes para a pesquisa. Conforme sugerem Lankshear e Knobel (2008, p.191), "como regra prática, quando os dados começam a tornarem-se claramente repetitivos ou redundantes é porque já se coletou o suficiente". Assim, durante as 10 sessões observadas foram produzidos dados e, por vezes, repetitivos que possibilitaram a análise e triangulação dos mesmos.

Cada sessão foi registrada durante e post facto, "[...] escritas de memória, depois de terminado o período de observação" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 152). Tais anotações compuseram o que chamamos de diário de bordo da pesquisadora. Para a realização de cada observação realizamos um roteiro, uma prévia do que observar, com o intuito não perder detalhes (ALMEIDA, 2014).

Como metade das sessões ocorreu antes da realização da entrevista, os fatos observados subsidiaram a definição das perguntas, bem como a ordem em que foram realizadas.

Durante as duas sessões de observação dos momentos formativos – em HTPC's - o desafio proposto foi o de produzir os dados sobre as pedagogias que sustentam as formações continuadas na creche para compreensão do impacto desses encontros na prática cotidiana, que conforme dissemos até aqui práticas formativas respeitadoras possuem caráter isomórfico nas práticas entre os educadores e os bebês (FORMOSINHO; NIZA, 2009). Durante estas observações não houve participação direta da pesquisadora, que permaneceu sentada realizando os registros dos assuntos e falas ocorridas.

5.2.2 A análise documental de dados escritos

Algumas fontes de dados escritos foram consultadas para esta pesquisa, pelo seu estatuto oficial de registros em que são identificadas concepções e práticas acerca do tema estudado.

Foram utilizadas algumas fontes primárias como o PPP 2016 da Creche Tarja Branca, atas de HTPC's e de reuniões pedagógicas de 2017, além dos

planejamentos escritos pelas educadoras juntamente com os seus registros reflexivos cotidianos.

Optamos pela análise dessa fonte, já que o PPP é um documento oficial que, pelo fato de trazer o acumulado de discussões, explicita as características do trabalho desenvolvido na unidade, além de indicar os objetivos que a instituição almeja alcançar. Segundo o 12º artigo da LDB (BRASIL, 1996), os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

“I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” e

“os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta do estabelecimento de ensino (Art. 13)

Em consonância com a LDB (Ibidem), a Secretaria Municipal de Educação tem orientado as equipes quanto à construção e execução do Projeto Político Pedagógico, instância de construção coletiva, indicando o que cada unidade deva contemplar:

I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo; II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar; III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar; IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico; V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola; VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil); VII - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar; VIII - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes; IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros; X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017).

As fontes primárias, segundo Lankshear e Knobel (2008) são declarações produzidas ou coletadas pelas reais testemunhas de eventos e processos como atas, registros de procedimentos, diários, etc. Sua importância está na proximidade da ação quando produzidos.

Porém, conforme os autores,

Nenhum documento é infalível com respeito à verdade e à objetividade. Os relatos de fonte primária são sempre filtrados por alguma perspectiva ou ponto de vista: o que uma pessoa vê e relata pode variar significativamente do que outra pessoa vê e relata (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 210).

Optou-se pela coleta de registros que se relacionassem com o tema da pesquisa, que é a brincadeira dos bebês nestes contextos, para tanto realizamos a leitura integral destes documentos, porém foram transcritos ou fotografados⁵⁵ apenas os trechos que seriam utilizados para a análise posterior.

5.2.3 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas, realizadas nos meses de maio e junho de 2017, foram agendadas, previamente, com as educadoras e gestoras da creche, de forma a minimizar qualquer desconforto. Para garantir a autenticidade das respostas, mas por outro lado, permitir a análise dos dados produzidos, optamos por entrevistas semiestruturadas.

Segundo os autores Lankshear e Knobel (2008, p. 174), "as entrevistas semiestruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador a utiliza apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado".

Antes de iniciar as entrevistas foi solicitado que as entrevistadas respondessem a um questionário sobre seus dados acadêmicos e experiência profissional, por entender que essas questões são fechadas, não necessitando, portanto, serem incluídas nas entrevistas.

⁵⁵ Ver Anexos A, B, C, e D.

As entrevistas foram gravadas em áudio, por meio de um aplicativo específico em aparelho smartphone. Como as entrevistas foram realizadas em salas fechadas, não houve a interferência externa de ruídos, sendo possível a transcrição integral das falas⁵⁶. A escolha por utilizar este recurso se deu devida à necessidade de que as falas ocorressem da forma mais natural possível, semelhante a uma conversa.

5.2.4 A triangulação das fontes de dados

A natureza da pesquisa exigiu a triangulação das fontes de dados. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso baseia-se em fontes de evidências, assim os dados precisam convergir em um formato de triângulo.

De acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1996), a triangulação permite ao pesquisador integrar e contrastar todas as informações disponíveis para construir uma visão global, exaustiva e detalhada de cada experiência particular. Nesse sentido, os dados produzidos junto às gestoras, que representam a formação continuada, através: da leitura do PPP e das atas dos momentos formativos, da observação participante dos HTPC's e das entrevistas semiestruturadas, foram confrontados com os dados produzidos junto às educadoras, que representam as práticas, através: das sessões de observação participante, da leitura dos planejamentos e registros dos dois berçários e das entrevistas semiestruturadas, possibilitando, assim, uma compreensão menos subjetiva do problema de pesquisa. Nas palavras de Stake (1999), a triangulação surge da necessidade de estratégias de pesquisa ir além de simples intuições. Além disso, a triangulação serve para elevar o crédito da interpretação e alcançar a necessária confirmação da análise realizada.

O desenvolvimento das categorias de análise foi ocorrendo, como trata Lankshear e Knobel (2008), junto com a emergência dos dados. Portanto, os dados coletados considerados importantes foram agrupados em categorias definidas de forma indutiva, a fim de aprofundar a compreensão da questão pesquisada (BOGDAN; BIKLEN, 1999), resultando nas seguintes categorias: a constituição dos discursos sobre o brincar dos bebês; as pedagogias e saberes mobilizados na

⁵⁶ No Apêndice J constam os roteiros de entrevista.

prática pelas educadoras do berçário nas brincadeiras; e diálogos entre o que se discute na creche e que se revela na prática cotidiana durante as brincadeiras nos berçários.

Como citado anteriormente, a categorização, análise e interpretação dos dados produzidos pela pesquisa empírica foram realizadas à luz de modelos pedagógicos explícitos de natureza participativa - que sabem mostrar a ação imbuída de pensamento e fundada na ética, sabem interrogar-se, constantemente, sobre como melhor servir (através do ato educativo) as crianças, as famílias e a sociedade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), considerando modelos pedagógicos como janelas passíveis de ressignificação das pedagogias assumidas na creche pesquisada, especialmente, no que tange ao brincar dos bebês.

Entendemos análise e interpretação conforme conceituação feita por Lankshear e Knobel (2008):

Análise diz respeito a descobrir o que há "dentro" dos dados que coletamos que nos parece importante, a interpretação tem a ver com dizer o que isso "implica" ou "significa" para a questão ou problema [...] Envolve buscar direções e tendências, padrões e regularidades nos dados, assim como o que pareça tratar-se de exceções e variações (p. 39).

Dessa forma, assume-se como modelos pedagógicos explícitos de qualidade referente ao brincar do bebê, a pedagogia de Goldschmied e Jackson (2006), precursoras das propostas de jogo do cesto dos tesouros e do jogo heurístico, além da pedagogia do brincar livre amplamente relacionada com os demais elementos da Abordagem Pikler, em diálogo com as teorizações brasileiras de Kishimoto (2010) e Rossetti-Ferreira (2007).

No escopo do conceito de pedagogia defendido por Oliveira-Formosinho (2007), no qual está organizada em torno de saberes que se constroem na ação situada na articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores, sendo as ações, teorias e crenças uma articulação interativa e constantemente renovada, observa-se cada fonte de dado produzido, procurando os elementos que colaboraram para a elucidação das questões com as quais se comprometeu a pesquisa. Neste sentido, apresentam-se os seguintes elementos:

PPP, entrevistas com as gestoras, observação participante em HTPC's e leitura das atas de HTPC's e de reuniões pedagógicas. Por meio da análise dos

dados coletados e produzidos, será discutida em que pedagogia(s) se assenta(m) as formações continuadas no âmbito da creche Tarja Branca, especialmente, relacionadas ao brincar do bebê.

Planejamento e registros das professoras, registros da pesquisadora acerca das sessões de observação participante do cotidiano das turmas no diário de bordo e entrevistas com as quatro professoras e com as três auxiliares em educação, nos berçários. Através das fontes escritas – planejamento e registros - foi possível capturar as pedagogias implicadas no brincar, fortemente aparentes nos espaços, materiais e nos focos de observação clarificados pelos registros das professoras. As sessões de observação participante foram espaços privilegiados para a captura da pedagogia ou pedagogias presentes nas brincadeiras dos bebês nos berçários, já que nas ações ficam evidentes as crenças, valores, princípios e teorias, através da organização de espaços e materiais e das relações que acontecem, cotidianamente. Através das entrevistas pode-se conhecer a trajetória formativa dos sujeitos pesquisados, bem como o que conhecem e planejam sobre as brincadeiras dos bebês nos berçários e os fundamentos desses saberes pedagógicos.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No decorrer do processo de produção de dados emergiram dois eixos: um revelador dos elementos conceituais presentes nos discursos das educadoras e gestoras referentes às brincadeiras dos bebês na creche Tarja Branca – aportadas nas concepções de criança, de educação infantil e da brincadeira na creche – manifestas tanto em suas falas como nos documentos da creche e outro presente nas ações pedagógicas cotidianas no interior dos dois berçários. A partir daí, surgiu-se a necessidade de convergir esses dados para explicitar a práxis pedagógica referente ao tema e pesquisa que, conforme perspectiva de Formosinho (2013) e Oliveira-Formosinho (2013), a práxis pedagógica refere-se a interação entre ações, teorias e crenças dos profissionais da educação.

A análise e discussão dos dados da pesquisa realizaram-se aportadas em modelos pedagógicos explícitos de raiz participativa: a pedagogia de Goldschmied e Jackson e de Pikler, em diálogo com as contribuições de Kishimoto (2010) e Rossetti-Ferreira (2004).

6.1. O Brincar nos textos de documentos e nos processos formativos: a constituição de discursos

Para a análise e interpretação de dados deste item, recorreu-se ao PPP da creche Tarja Branca, à leitura das atas dos momentos formativos coletivos – HTPC's e reuniões pedagógicas, ao exame dos planejamentos e registros realizados pelas educadoras dos berçários e às entrevistas realizadas com a diretora, coordenadora pedagógica, vice-diretora, professoras e auxiliares em educação.

6.1.1 O brincar e as propostas de ações das educadoras no currículo da creche: a análise do PPP

Na análise do PPP da unidade pesquisada consideraram-se as concepções e conhecimentos pedagógicos relacionados às práticas com os bebês, à formação docente e, especificamente, às brincadeiras.

O PPP da creche Tarja Branca, com 186 páginas, concebe o ato de aprender como uma experiência significativa tanto para as crianças como para os adultos, considerando os seus conhecimentos prévios e as formações contínuas em serviço, relacionaram-se às experiências infantis. O documento refere-se “à valorização do profissional da educação por meio de formações” (p.20), considerada pela equipe como um dos princípios norteadores das ações escolares, conforme o disposto na Proposta Curricular de São Bernardo do Campo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004).

Ainda, segundo o documento, a equipe gestora da creche Tarja Branca desenvolve, anualmente, planos de formação para as professoras e auxiliares em educação, além de reuniões semestrais com o trio de educadoras de cada turma, com o objetivo de tratar das peculiaridades das turmas e qualificar o trabalho em equipe. Esses planos de formação são pautados em princípios e concepções, nas rotinas da educação infantil de 0 a 3 anos (tempos e espaços), nas práticas cotidianas norteadas pelas necessidades formativas do grupo de profissionais e pelo olhar da equipe gestora às necessidades da equipe. Além disso, a gestão considera as avaliações do ano anterior, realizadas tanto pela equipe quanto pelas famílias.

A propósito da formação da equipe, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) indicam algumas características centrais da abordagem da formação de educadoras que as motivam para um processo de mudança e inovação, dentre as quais destaca a integração dos direitos das crianças e dos adultos. Nas palavras das autoras, “a onipresença do respeito por todos os atores da instituição ajuda ao respeito pela criança e à conceptualização do papel cívico da educadora. Um contexto de respeito favorece o respeito” (p. 82).

No PPP da unidade pesquisada, a criança é concebida como um

ser integral e em processo de formação, que depende da interação com o outro e com os objetos para construir conhecimento e se desenvolver [...] a criança é protagonista de suas ações dentro dos princípios de respeito à coletividade, o estabelecimento de relações democráticas e participativas, em um ambiente de respeito, diálogo e participação, no intuito de construir uma sociedade mais produtiva, solidária e justa, combatendo a intolerância e a insensibilidade com as causas sociais (p. 20).

O texto defende a ideia de uma criança que aprende e se desenvolve com o outro e a partir de um ambiente propício, com ênfase nas relações democráticas e respeitadas, características que coincidem com pedagogias explícitas de raiz participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013). Embora o documento da creche esteja próximo ao anunciado pelas DCNEIs (BRASIL, 2010), deixou de citar a criança como produtora de significados e de cultura que precisa ser considerada na creche, conforme elucidou as DCNEIs

A criança é sujeito histórico de direitos, que na interação, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina e fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (p. 12).

A educadora, segundo o PPP da creche Tarja Branca, é mediadora das situações de aprendizagem, “devendo compreender que o cuidar e educar são partes indissociáveis da ação educativa” (p. 22).

Considerando a perspectiva das DCNEIs (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas na creche devem ter como eixos norteadores não apenas as interações, como também as brincadeiras. Em vista disso, o documento *Brinquedos e Brincadeiras na Creche* é enfático ao dizer que “para educar crianças pequenas, que ainda são vulneráveis, é necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação e o cuidado à brincadeira” (BRASIL, 2012, p. 12).

Portanto, a compreensão da ação docente na creche deve contemplar os atos de cuidar, educar, implicados com o brincar, garantindo brincadeiras de alta qualidade no contexto das experiências dos bebês e crianças pequenas. Conforme o documento (BRASIL, 2012)

A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar os eixos das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica [...] Para que isso ocorra, faz-se necessária a observação das crianças, a definição de intenções educativas, o planejamento do ambiente educativo, o envolvimento das crianças, das famílias e das suas

comunidades e, especialmente, a ação interativa das professoras e da equipe da creche (p. 8).

Isso deve representar que a ação integrada de cuidar, educar, tendo o brincar como eixo, exige da educadora de bebês mais do que conhecer tecnicamente as características da faixa etária, conforme citado no PPP. Exige discernimento, comprometimento com trabalho e profundo envolvimento com os bebês. Essa perspectiva vai ao encontro do que preconiza a Abordagem Pikler, quando afirma que um bebê para se sentir seguro e se arriscar em experiências, necessita de um vínculo estável com a educadora, o que exige que essa educadora se conecte com esse bebê (FALK, 2011). Nessa mesma direção, Barbosa (2010) diz que “educar bebês significa [...] colocar-se física e emocionalmente à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade (p. 5).

O PPP da creche não trata indistintamente os termos crianças e bebês. Há o cuidado em caracterizar especialmente o bebê pela sua necessidade de apoio, ajuda e incentivo em suas descobertas motoras: sentar, engatinhar, andar, conhecer seu corpo e aprender a controlá-lo. Como diz o documento, os bebês brincam com o rosto do adulto, com seus próprios pés e mãos, com sons, brinquedos e com outras crianças. Eles são, portanto, considerados como singulares no sentir, pensar e agir.

O documento explicita como acontece esse apoio às descobertas dos bebês, às suas brincadeiras e expressões, revelando um avanço ao falar das singularidades dessa etapa, o que faz jus à tendência atual, elucidada por Barbosa (2010):

Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Nos últimos anos, porém, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês [...] os bebês são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição (p. 2).

Isso posto, segundo o PPP, o trabalho no berçário inicial - com bebês entre quatro e dezessete meses - é pautado em experiências sensoriais e corporais através de momentos lúdicos exploratórios e investigativos que favoreçam relações entre os adultos e bebês e entre os bebês.

No berçário final – que contempla bebês de oito a vinte e três meses no decorrer de um ano -, o trabalho visa significar as formas de expressão dos bebês e incentivar a locomoção. Nesse agrupamento o brincar se caracteriza por explorar

objetos através dos sentidos, além do uso dos espaços externos à sala, como: parque, pátio, laje e brinquedoteca.

Notou-se, portanto, o respeito pelo aspecto sensório-motor do bebê preconizado por Araújo (2013) como elemento fundamental na qualidade da organização do espaço e materiais na creche, explícito nas propostas de Goldschmied e Jackson (2006) e Falk (2011), que acrescentaram aos cinco sentidos mais conhecidos, o sentido cinético, associado aos movimentos do corpo, ao domínio corporal, às possibilidades de manipulação, exploração e descoberta. Afirmção clarificada pelo excerto do PPP, ao indicar que no berçário devem ser priorizadas atividades de movimento

[...] que estimulem o sentar, engatinhar, levantar com e sem apoio e também a aquisição da marcha [...] utilizando recursos e estratégias como: circuitos feitos com canos pvc, caixas de papelão de diferentes tamanhos; colchões e apoio de espuma, bolas entre outros” (p. 140).

Pikler (2010) havia percebido, em consulta aos manuais pediátricos de sua época, repetidas afirmações de que era preciso o estímulo do adulto para que o bebê conquistasse certas posições e andar, na crença de acelerar o desenvolvimento infantil. Ao contrário desses estudos, a pediatra observou que um bebê cuja motricidade é livre se mostra mais independente, tranquilo e relaxado, podendo estar mais atento e concentrado em sua brincadeira. Tais brincadeiras eram variadas porque, a partir de posturas escolhidas e dominadas por ele, pode buscar por si mesmo os brinquedos e objetos e, além disso, estando em uma posição estável consegue utilizar melhor esses brinquedos.

A organização curricular expressa no PPP segue o disposto na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007). Está dividida em áreas de conhecimento – Língua, Matemática, Ciências e Educação Ambiental, Artes, Brincar e Corpo e Movimento –, evidenciando que desconsidera o brincar como um eixo que perpassa todo o currículo juntamente com as interações conforme as indicações legais atuais (BRASIL, 2010).

Em consulta à área de conhecimento denominada “Brincar” no PPP, a definição mais evidente se resume em características do brincar simbólico, embasada na teoria de Vygotsky, momento em que a criança compreende o mundo

e se expressa. Apesar de não dizer claramente sobre o brincar que antecede o simbólico, o documento enfatiza que as educadoras devem observar o interesse e necessidades das crianças para o planejamento das brincadeiras. Sobre esse aspecto, ressaltam-se três orientações didáticas às educadoras, dadas pelo PPP, que podem ser destinadas aos agrupamentos de berçários:

Garantir que a observação das brincadeiras seja sempre o instrumento que apoie as decisões referentes ao planejamento dos momentos de brincadeira ou momentos específicos;

Selecionar, a partir de observação do grupo de crianças, quais materiais serão utilizados na brincadeira e disponibilizar os materiais que mais se adequem ao tema da brincadeira sem esperar que eles tenham o uso esperado pelo educador;

Organizar previamente o espaço da brincadeira com o tema definido no planejamento a partir da observação do grupo (PPP, 2017, p. 121).

Portanto, chama a atenção e merecem destaque essas orientações, que ressaltam a *observação cuidadosa do adulto durante a brincadeira da criança* e valoriza sua ação no brincar (itálico nosso). Segundo Majem e Òdena (2010) podem-se observar, por exemplo: as ações mais frequentes, a evolução da brincadeira, os processos de manipulação e objetos preferidos, os intercâmbios e interações verbais e gestuais com os objetos, com a educadora e com as demais crianças, os estímulos oferecidos pelos materiais etc. Goldschmied e Jackson (2006) acrescentam que é, pela observação, que a educadora terá subsídios para planejar e organizar os espaços para a brincadeira, pensando nas transformações das crianças no primeiro e segundo ano de vida.

Nota-se, assim, que o PPP da creche Tarja Branca explicita a agência dos bebês e adultos, considera as formas de expressão dos bebês, inclusive o brincar e o movimento, dando destaque ao papel das educadoras na promoção de espaços e materiais responsivos aos interesses dos bebês suscitados pela observação das educadoras como suporte ao planejamento. Apesar disso, evidencia-se que a Proposta Curricular Municipal exerce forte influência sobre a forma como se organiza o currículo no interior do PPP, pela persistência na lógica das disciplinas, demonstrando um misto de avanços e estagnação no âmbito da brincadeira dos bebês nos berçários.

6.1.2 A tematização da brincadeira nos momentos formativos: a análise das atas

O programa de formação continuada coletiva na creche é atribuição da equipe gestora da unidade, formada pela coordenadora pedagógica, diretora e vice-diretora, realizadas em HTPC's semanais de 3 horas e em reuniões pedagógicas que ocorrem aproximadamente seis vezes ao longo do ano de acordo com o calendário da unidade, previamente definido.

As atas dos HTPCs e das reuniões pedagógicas foram lidas integralmente, porém utilizando-se os trechos que indicavam o que se discutia sobre as brincadeiras nos berçários, procurando capturar, também, a forma como a gestão encaminhava os processos formativos.

Cabe salientar que os registros em atas são realizados pelas próprias educadoras, seguindo uma escala, previamente, combinada entre a equipe, fator que garante diversidade na forma de interpretar as formações de acordo com a rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA, 2004), de quem está registrando. Esses registros são lidos no encontro formativo seguinte e podem ser complementados pela equipe. Dessa forma, podemos depreender como as educadoras compreendem e realizam relações das formações com suas ações situadas, concepções teóricas e crenças para a construção e desenvolvimento do conhecimento pedagógico (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Logo no início do ano, dois combinados realizados entre a equipe gestora e a equipe de educadoras foram retomados: “ao brincar com as crianças no parque, ter maior atenção nos brinquedos altos garantindo a segurança e [...] interagir com os bebês no momento de troca de fralda dando-lhes atenção individual” (Trecho extraído da ata do HTPC de 14/02/2017)

Tratando do primeiro combinado, encontramos na análise às perspectivas pedagógicas de raiz participativa, a saliência dada por Araújo (2013) à centralidade da organização dos espaços e materiais na saúde e segurança da criança, reconhecendo a “necessidade de ambientes seguros e saudáveis, responsivos a necessidades básicas da criança, decorrendo da qualidade dessa resposta os níveis

de bem-estar físico e psicológico” (p. 31), representando a integração dos cuidados e da educação em creche. Uma dessas possibilidades decorre justamente da “monitorização de todo o espaço e crianças por parte do educador” (p. 31).

O segundo combinado feito pela equipe - a interação entre a educadora e o bebê, individualmente - encontra lugar privilegiado nos momentos de cuidado e higiene, pois significa “satisfação das necessidades fisiológicas e também psíquicas do bebê” (FALK, 2011, p. 34). Acrescenta-se que são condições inseparáveis: a atividade independente da criança e a relação carinhosa que a educadora estabelece com cada criança durante os cuidados. Valoriza-se, assim, a importância do brincar livre, já que o tempo individual com cada criança só é possível porque as outras crianças podem brincar, autonomamente, fechando-se um ciclo interdependente das ações.

Destaca-se, em outro trecho da ata de HTPC, ocorrida em 14/03/2017, que a partir da dificuldade apontada pelas educadoras em utilizar o espaço da creche denominado brinquedoteca, decorrente da observação de que o espaço não contemplava todas as faixas etárias, a equipe gestora levou à discussão o tema da importância do brincar, a partir do vídeo da professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto. Como resultado das discussões, a equipe optou pela construção de *kits* com temas variados de brincadeiras simbólicas, porque, dessa forma, as próprias educadoras poderiam organizar o espaço da brinquedoteca de acordo com o seu planejamento. Nesse encaminhamento dado pela equipe estão presentes duas características de modelos pedagógicos participativos. O primeiro refere-se à observação do espaço pela educadora como dificultador de agência e aprendizagem para as crianças, gerando uma solução em que as “crianças e os adultos afirmam-se como coautores da aprendizagem como uma base para a construção do saber” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 31). O segundo refere-se à consideração da gestão pelo tema trazido pelas educadoras e a abertura em debatê-lo, coletivamente, caracterizando o processo como democrático, coração das pedagogias participativas, criando condições para que adultos e crianças possam exercer a capacidade de que dispõem, como seres livres e colaborativos.

Em consonância com as características respeitadoras desse processo democrático de aprendizagens para adultos e crianças, a coordenadora pedagógica

garantiu momentos que contemplassem a discussão da qualificação das brincadeiras dos bebês. Convidou uma professora a apresentar uma filmagem dos bebês da sua turma brincando com o cesto dos tesouros que continham diferentes materiais. Como constam nas atas dos HTPCs de 14/03/2017 e 21/03/2017, as reflexões feitas coletivamente concluíram que a experiência apresentada pode ser prazerosa e cheia de novas descobertas, tanto para os bebês como para as educadoras.

Nesse ponto da formação, nota-se a utilização de um modelo pedagógico de qualidade em creche, conforme representado por Goldschmied e Jackson (2006), que, por explicitar seus fundamentos e princípios relacionados ao brincar dos bebês, pode representar o princípio de reflexões das teorias e práticas específicas na práxis dos berçários da creche.

As reflexões acerca do cesto dos tesouros foram consideradas mais específicas para os berçários, a coordenadora pedagógica pautou o encontro formativo seguinte na brincadeira heurística, que segundo a ata, vai ao encontro das descobertas e aprendizagens das crianças um pouco maiores. Para melhor compreensão do termo “heurístico”, a coordenadora pedagógica transmitiu o vídeo “Professor Albert e a Ciência da Natureza”, que trata do significado do termo “eureka”! Como complemento, a equipe realizou a leitura do texto “O Brincar Heurístico com objetos” de Elinor Goldschmied e Sônia Jackson, em pequenos grupos e, a partir da leitura, cada grupo apontou a importância deste modo de brincar. Como consta em ata de 04/04/2017, o grande avanço da equipe foi depreender o valor da oferta de materiais e objetos não considerados brinquedos, já que até o dado momento o planejamento das educadoras consistia em disponibilizar materiais catalogados como brinquedos como disparadores do brincar dos bebês e crianças bem pequenas.

Característica de relevância na garantia de brincadeiras com maior profundidade, o fato de disponibilizar objetos que não são brinquedos, que não são catalogados como didáticos, em que não há, necessariamente, uma maneira correta de brincar, determinada pelos adultos proporciona uma gama de combinações possíveis aos bebês (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, MAJEM; ÒDNA, 2010).

Na ata do HTPC de 04/04/2017, a equipe observou que objetos provocam possibilidades, que o brincar heurístico necessita de planejamento e articulação entre todas as educadoras, que o adulto não deve intervir diretamente. A função do adulto na brincadeira é selecionar objetos e organizar o espaço de modo convidativo para as experiências das crianças, logo é fundamental o alinhamento conceptual do trio de educadoras.

Goldschmied e Jackson (2006) e Majem e Òdena (2010) acrescentam que são, além dessas, atribuições do adulto, reagrupar os materiais em montes quando as crianças começam a demonstrar desinteresse observando se tornam a brincar e iniciar o momento de coleta dos objetos pelas crianças, guardando-os nas respectivas sacolas, inclusive permanecer atento realizando registros de suas observações.

No encontro formativo seguinte, conforme a ata do HTPC de 11/04/2017, a equipe gestora propôs uma brincadeira heurística, organizada e planejada com diversidade de materiais e artefatos, a maioria não-estruturado e objetos simples do dia a dia, como: tecidos, caixas, cones, baldes, espelhos e rolhas, deixando o ambiente rico de possibilidades experienciais, exemplificando que as crianças podem desvendar por si mesmas novas brincadeiras e descobertas por meio da manipulação autônoma.

Ressalta-se, nesse sentido, a utilização de uma estratégia formativa potente, a homologia de processos, no que se refere à forma como crianças e adultos aprendem (PINAZZA, 2013). Trata-se de um princípio para a formação, cuja aplicação não é direta, mas que pode ser apreendido utilizando e problematizando as mesmas estratégias que os bebês e crianças encontram, sensibilizando as educadoras na busca pela incorporação em sua prática profissional (SCHÖN, 2000) através da interação com a sua própria rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

As demais atas lidas mencionam os demais estudos realizados em momentos coletivos, porém não relacionados diretamente às brincadeiras dos bebês, embora reconheçam-se que as temáticas do plano de formação anual de 2017 - que tratou

com maior foco os estudos sobre música e africanidades na creche - possuem intrinsecamente potencial formativo no eixo do brincar.

Constatamos, então, que a brincadeira esteve presente nas formações continuadas da creche, mais explicitamente no início do ano, contemplando tanto o brincar dos bebês como das crianças bem pequenas através do contato com o modelo pedagógico de Goldschmied e Jackson (2006).

6.1.3 O brincar na visão das gestoras: o que dizem essas profissionais?

As entrevistas com as gestoras – diretora, vice-diretora (PRVD) e coordenadora pedagógica, ocorridas entre maio e junho de 2017, tiveram como objetivo compreender seus processos formativos e experiências profissionais em creche, bem como quais embasamentos trazem para as discussões junto à equipe, relacionadas às brincadeiras nos berçários.

O tempo como gestoras da creche varia de 3 meses a 5 anos, porém a PRVD possui 18 anos como professora da creche. Os focos formativos na creche, segundo depoimento das gestoras, giram em torno das concepções do trabalho com bebês e crianças bem pequenas, destacando-se as temáticas: a criança como sujeito de direitos e merecedora de respeito, a relação interpessoal entre os trios de educadoras, além da qualificação do planejamento e registro. Concomitantemente, a essas questões de fundo, anualmente, desenvolvem-se planos de formação com temas levantados pela equipe conforme demanda que expressam.

Notamos, novamente, a importância salientada na qualidade das relações entre adultos e bebês e adultos entre si e a observação das gestoras das necessidades formativas da equipe, especialmente relacionadas aos planejamentos e registros.

Modelos pedagógicos de raiz participativa, representados por Goldschmied e Jackson (2006) e Pikler (2010; FALK, 2011) salientam as relações de vínculo e relações privilegiadas entre adultos e bebês como “combustível emocional que os bebês e crianças mais pequenas necessitam para formar um sentido de si próprias e para compreenderem o mundo físico e social” (ARAÚJO, 2013, p. 46). Entretanto, Araújo enfatiza que respeitar os direitos e competências das crianças, não pode ser

considerado, simplisticamente, como um envelope caloroso e protetor, significa construir ambientes e situações interativas responsivas às suas zonas de desenvolvimento próximo, possibilitados por uma *observação e escuta refinados* por parte do adulto para o reconhecimento dos vários tipos de linguagem dos bebês, mesmo na ausência da comunicação verbal (ARAÚJO, 2013, p. 46, *itálico nosso*).

Constatamos, nesse sentido, que a observação não foi citada como foco formativo pelas gestoras, quando a ênfase recaía na qualificação dos planejamentos e registros. É provável que isso se deva à crença de que a ação de observar se dê natural e espontaneamente. Contudo, sabe-se que a prática da observação refina-se em formações que suscitem reflexões acerca das concepções que estão em jogo no trabalho com bebês e crianças pequenas e de como se podem depreender as suas múltiplas linguagens (FALK, 2011; ARAÚJO, 2013).

As gestoras acreditam que a principal ação do bebê seja brincar, interagir e explorar mediante a manipulação e o movimento para conhecer o mundo. Segundo elas, essa exploração está relacionada ao sensorial. O bebê brinca com o rosto do adulto, com um objeto, explorando o ambiente. Ainda segundo as entrevistas, o brincar do bebê está sempre relacionado com o que é apresentado e oferecido pelo adulto, assim a criança responde dependendo do que a educadora está fazendo, conforme trecho da entrevista.

Eu acho que a ação do bebê é sempre procurar e aí vai depender do que o professor oferece [...] Eu vejo bastante empenho dos professores de estar oferecendo algo, mantê-los envolvidos com alguma coisa: objetos ou ouvindo música. Tem que melhorar um pouco, planejar mais todos os momentos [...] a criança não fica ali sem nada para fazer, isso já é um ganho muito grande! (Depoimento da coordenadora pedagógica – Apêndice J).

É certo que o bebê brinca com o que o ambiente lhe permite através de interações e explorações sensoriais e cinéticas, como citado neste trabalho. A observação da coordenadora pedagógica apontou para uma necessidade de qualificação do planejamento das brincadeiras, pois não basta manter o bebê envolvido com alguma coisa.

Os depoimentos das gestoras apontaram que os conhecimentos acerca das brincadeiras dos bebês são oriundos de teorias e da prática, com ênfase nas formações ofertadas pela Secretaria de Educação, coordenadas pelas professoras

Mônica Appezzato Pinazza e Suely Amaral Mello, cumprindo o artigo 53, do Estatuto e os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério e dos Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal de São Bernardo do Campo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013) que diz que: “A Secretaria de Educação terá como atividade permanente o programa de qualificação profissional e funcional dos servidores efetivos dos Profissionais do Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal”.

Estudamos o livro de zero a três anos enviado para as creches do MEC, a Goldschmied, a Maria Carmem Barbosa. Li um pouco da Pinazza, Suely Amaral, Territórios da Infância, nessa linha. (Depoimento da diretora - Apêndice J).

Os textos citados como suportes às formações orientadas pelas gestoras foram as DCNEIs (BRASIL, 2010) e autores como: Goldschmied, Paulo Fochi e Maria Carmem Barbosa, além de consultas ao Blog Tempo de Creche⁵⁷. O conjunto de referenciais teóricos trata das especificidades do trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas podendo proporcionar desenvolvimento da profissionalidade docente na creche.

Durante o curso de Pedagogia, as gestoras se recordaram dos estudos das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, porém a pedagogia para bebês “não foi tratada de forma tão explícita” (Depoimento da coordenadora pedagógica - Apêndice J).

A diretora esclareceu que “este ano a S trouxe um pouco da brincadeira heurística, que tem muito a ver com a faixa etária” (depoimento da diretora - Apêndice J) com aporte teórico de Goldschmied. Segundo depoimento da coordenadora pedagógica

Embora elas (as professoras) já tenham uma prática de oferecer bastante objetos alternativos, brinquedos não estruturados, ao tratar do cesto e do brincar heurístico, nós olhamos com um olhar mais educativo, vivenciamos e levantamos aprendizagens [...] eles disseram que foi interessante, pois vão se preocupar em pegar um objeto que tenha a ver com os cinco sentidos, não qualquer um. Ter essa preocupação de selecionar os objetos foi um ganho (Apêndice J).

⁵⁷ O Blog Tempo de Creche é alimentado por três autoras com atuação nas áreas da Educação, Cultura e formação de educadores, Joyce M. Rosset, Ângela Rizzi e Maria Helena Webster, inspiradas na sua prática, objetivam trocas, reflexões sobre a cultura e a singularidade das crianças, suas expressões e a potencialidade do trabalho com as artes visuais, a música, a literatura e as expressões do corpo. Disponível em: www.tempodecreche.com.br. Acesso em 20 jul. 2018.

A diretora observou que muitas educadoras estão sensíveis a essa questão do brincar heurístico. Segundo ela, algumas estão confeccionando o cesto, fazendo cantos com materiais para a exploração.

Trouxemos muito a discussão do brincar com objetos não estruturados e a gente percebe a quantidade de sucatas que entrou na escola de um ano para o outro, após essa formação. Hoje a sucata tem ganhado um valor pela necessidade que eles têm de explorar esses materiais, que sai um pouco da boneca e do carrinho, dentro de uma perspectiva da descoberta (Depoimento da diretora - Apêndice J).

O conceito de brinquedo anunciado por Kishimoto (2011) é de um objeto que dá suporte à brincadeira, “é o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil” (p. 24), “possui uma indeterminação quanto ao seu uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (p. 20).

Nas palavras de Bomtempo (1990), os brinquedos podem ser definidos a partir de três categorias: brinquedo estruturado, brinquedo semiestruturado e brinquedo não estruturado. A primeira categoria corresponde aos brinquedos industrializados ou cujas características representem miniaturas do universo adulto. Sua imagem representa algo que indica o uso que deve ser feito dela. A segunda categoria diz respeito aos brinquedos que não possuem uma forma em si que, por sua característica modificável, permite que a criança o utilize de maneira mais variada, por exemplo, as peças de encaixar. A última categoria refere-se a objetos que não contêm forma ou algum tipo de determinação ou sugestão, incluindo os elementos da natureza ou massinha de modelar, por exemplo.

Considerando as definições trazidas por Kishimoto (2011) e Bomtempo (1990), pode-se dizer que os materiais heurísticos são brinquedos e estão na ordem dos não estruturados, contudo não se restringem às sucatas ou materiais residuais. Os objetos necessários para a brincadeira heurística não devem ter uma finalidade lúdica estabelecida, porém devem ser facilmente combináveis entre si: objetos recuperados da natureza; recolhidos em casa, no comércio ou na indústria, confeccionados para a brincadeira (como pompons, por exemplo) e também comprados (MAJEM; ÔDNA, 2010).

Após a formação, a coordenadora pedagógica observou que a equipe ainda continua colocando em prática aquilo que se tinha, julga ser cedo para observar uma

mudança significativa, porém destacou que percebeu reflexões relacionadas à seleção de brinquedos e objetos.

O estudo sobre o cesto dos tesouros e a brincadeira heurística não teve continuidade após abril nos momentos coletivos de formação. Há professoras que incrementaram a utilização de materiais/brinquedos não estruturados, mas sem um trabalho mais sistemático. Uma turma de berçário inicial utilizou uma cesta dos tesouros que eu preparei e ao longo do ano fez algumas alterações renovando os objetos (depoimento da coordenadora pedagógica - Apêndice J).

Outro ponto enfatizado pela coordenadora pedagógica foi que as educadoras compreenderam que “é para a criança descobrir, não é para você chegar lá e ensinar como é que faz” (depoimento da coordenadora pedagógica - Apêndice J). O princípio da descoberta feita pelos bebês é a raiz dos modelos pedagógicos de natureza participativa, fundamentalmente marcada pela agência do bebê (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

O brincar livre, anunciado nas propostas de Pikler (FALK, 2011; BALOG, 2017) e Goldschmied e Jackson (2006) enraíza-se na capacidade de iniciativa e descobertas feitas pelos bebês em ação autônoma, garantindo, assim, as aprendizagens. Um dos maiores legados deixados pela pediatra húngara Emmi Pikler refere-se justamente a esse princípio, pois, segundo suas palavras, “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” (FALK, 2011, p. 27).

Especificamente sobre os conhecimentos das educadoras dos berçários ou suas necessidades formativas, a diretora observou que “elas trabalham muito nessa linha com sucatas, nos móveis com estes materiais para as crianças explorarem” (depoimento da diretora - Apêndice J), numa demonstração de que elas entendem o fato de os bebês terem a necessidade de explorar por meio dos sentidos. A vice-diretora enfatizou que as professoras recém-chegadas têm saberes muito bons sobre desenvolvimento infantil.

[...] não adianta eu colocar uma criança de barriguinha para baixo se ela ainda não sustenta a cabeça para ela poder engatinhar. Eu tenho que saber isso: desenvolvimento físico, emocional, intelectual desta idade para propor, senão eu posso atropelar coisas ou não propor o que eu deveria estar fazendo (Depoimento da vice-diretora - Apêndice J).

Ficou claro que as observações das duas gestoras que estão há mais tempo na creche, e que, portanto, conhecem o percurso formativo da equipe, sugerem que as educadoras dos berçários têm avançado em seu conhecimento pedagógico sobre os bebês e sua forma de brincar, relacionando conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento infantil ao planejamento.

A coordenadora pedagógica, recém-chegada na unidade, frisou que tem pouca propriedade para perceber os conhecimentos das educadoras dos berçários. Percebeu saberes em termos de cuidados corporais e alimentação e que, durante as formações “parece que há um alívio quando se fala em deixar o bebê explorar por ele mesmo” (depoimento da coordenadora pedagógica - Apêndice J). Notou que as educadoras consideram os cuidados corporais menos pedagógicos.

No último HTPC, conversamos sobre isso, de o professor enxergar nas trocas de fraldas muita ação pedagógica, porque senão ele fica meio frustrado e é pedagógico sim. Já é a quinta troca, então é a quinta oportunidade de você estar com o bebê e fazer toda uma ação pedagógica: olhar, conversar, cuidar. Mas parece que isso não vale! (depoimento da coordenadora pedagógica - Apêndice J).

A percepção da coordenadora pedagógica através do diálogo que estabeleceu com a equipe, procura sempre recuperar a questão dos cuidados corporais como pertencentes ao currículo na creche. Os estudos de Goldschmied e Jackson (2006), Pikler (2010) e Falk (2011) constataram que o desejo de atividade da criança – o brincar - depende, em grande parte, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto, sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela.

As três gestoras julgaram que precisam se aprofundar nas pedagogias relativas ao bebê e à sua forma de brincar: “julgo que eu não sei nem um por cento, eu precisaria saber mais sobre isso” “[...] a gente tem sempre que estudar” (depoimento da vice-diretora); “gostaria de saber mais. O fato de eu ter vindo para a creche este ano foi escolha. É uma meta minha me aprofundar” (Apêndice J).

Pela natureza da atribuição das gestoras, os conhecimentos de que precisam dispor perpassam as características das pedagogias para bebês e crianças bem pequenas, como também conhecimentos acerca de desenvolvimento da equipe, da cultura escolar. Destaca-se que, em nenhum momento, as gestoras citaram a Proposta Curricular Municipal como subsídio para o trabalho formativo. O

documento citado foram as DCNEIs. Por outro lado, não houve menção ao PPP da unidade para tal ação, documento que deveria balizar, cotidianamente, as ações, reflexões e mudanças.

6.1.4 O brincar na visão das educadoras: o que dizem essas profissionais?

A construção dos saberes docentes e da profissionalidade como educadoras de bebês tiveram origens distintas entre as professoras e as auxiliares em educação.

As professoras foram questionadas como construíram os conhecimentos que possuem sobre o brincar dos bebês, bem como dos demais aspectos citados sobre trabalhar no berçário.

Devo ter estudado na faculdade. Não sei exatamente com qual teórico, mas o ano passado eu estudei com a coordenadora pedagógica da outra escola, não me lembro do nome da autora... A Pikler. Eu achei que tem muito a ver com o que a gente já faz há um bom tempo na educação. [...] o pouco embasamento que eu tenho, vejo que é mais do magistério do que da faculdade que eu acabei fazendo à distância. [...] então, coisas que você vai aprendendo no dia a dia e que você vai fazendo coisas que estão na teoria, mas que você não aprende na faculdade, você vai aprender ali no dia a dia (Depoimento da professora F, do berçário inicial – Apêndice J).

Eu já estudei. Fiz pós-graduação em educação infantil, me especializei, então eu acho que a teoria ajuda muito, mas a prática também é fundamental, então a gente junta as duas coisas. [...] Eu gosto muito da Kishimoto, trabalhei bastante com ela, até quando eu me formei, o TCC foi em relação à isso: a importância do brincar na educação infantil, então Piaget, Vygotsky, todos esses eu trabalhei bastante, mas a Kishimoto eu gosto muito em relação às brincadeiras, trabalhei bastante com ela (Depoimento da professora E, do berçário inicial – Apêndice J).

A gente sempre está buscando conhecimentos para entender mais sobre o brincar do bebê. No HTPC a gente já teve sobre a brincadeira heurística e a gente está sempre buscando atividades que possam desenvolver mais. [...] Na faculdade não me lembro de ter estudado. Na pós de psicomotricidade a gente estudou um pouco sobre isso. Só que na faculdade mesmo não me lembro de ter um foco no bebê. (Depoimento da professora N, do berçário final – Apêndice J).

Vem de uma mistura de prática e teoria. Enquanto eu estava na faculdade eu lia, estudava, não tinha contato com bebês. Fui ter contato com bebês a partir do terceiro ano que eu era auxiliar em São Paulo, mas eu consegui enxergar mais a partir do momento que eu fui trabalhar com criança, porque enquanto a gente está só lendo é abstrato: Nossa, será que é assim? E a gente tendo a prática com a criança a gente observa que a cada ano muita coisa se repete, muitas ações das crianças se repetem, então a gente acaba esperando por determinadas coisas. Sobre a teoria, estudei Vygotsky e mais a prática. A gente tem na teoria, mas como vou observar? [...] Muita coisa eu busquei em livro. Teve da pós, da faculdade, mas eu li por vontade própria. Às vezes tenho aquela dúvida: Como será que faz isso? Por que acontece aquilo? A gente observa uma situação na sala e lê, pesquisa, busca aqui, busca ali, faz comparações de leituras mesmo para chegar a uma conclusão (Depoimento da professora B, do berçário final – Apêndice J).

As professoras revelam que a graduação em Pedagogia não ofereceu subsídio para a docência no berçário. Indicaram que o magistério e as especializações foram mais relevantes nesse aspecto. Além disso, consideraram os momentos formativos na creche, as observações cotidianas que realizam na prática e a experiência com a mesma faixa etária como fundamentais para a construção dos conhecimentos que possuem sobre as brincadeiras dos bebês, além de investigações e estudos independentes. Citaram como importantes fontes teóricas: Piaget, Vygotsky, Kishimoto e Pikler, bem como a brincadeira heurística, referenciais desta pesquisa.

As auxiliares em educação apontaram outras origens de seus saberes, já que a exigência para o cargo é a conclusão do ensino médio, conforme mencionado neste trabalho:

Nunca estudei, tirando o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que a gente tem que estudar, eu nunca fiz nenhum estudo de observação ou teoria de livro, mas eu converso bastante com as educadoras da sala, desde o ano passado. [...] No ano passado também tive bastante apoio porque tudo para mim era novo, eu trabalhava na área administrativa, mas tenho sobrinhos. Mas eu não lidava com um monte de crianças, então eu trocava a minha sobrinha em casa. Tudo para mim era novo, até observar o relacionamento deles brincando era novo, são muitas crianças juntas, não é igual em casa que você tem um ou dois, então acho que eu aprendi a observar (Depoimento da auxiliar em educação C, do berçário final).

Só nas formações mesmo. Aqui nós estudamos sobre a birra, sobre o choro, o que cada choro significa, às vezes é um choro de fome, precisa trocar a fralda e o choro de birra também. Eu, quando tive a minha filha, pesquisei muito e descobri muito sobre o choro, que é a forma dele falar, é a linguagem dele. [...] Mas há muitos anos, há nove anos eu pesquisei tudo sobre bebês, mas aqui a gente tem muitas formações (Depoimento da auxiliar em educação G, do berçário inicial – Apêndice J).

Eu comecei agora, não sei quase nada. E é bem diferente, porque eu vim do ensino médio, fundamental II e aí, de repente, eu vim para cá, então acho que ainda não sei nada, preciso estudar mais. Eu entrei aqui (na creche) no Infantil II e este ano que eu fiquei no berçário. Eu já aprendi na prática, porque sou mãe, e um pouco na faculdade. Ainda preciso aprender bastante (Depoimento da auxiliar em educação D, do berçário inicial – Apêndice J).

As auxiliares apoiam-se nos saberes que circulam na própria creche, tanto nos momentos formativos, também com as suas parceiras de turma e, inclusive, observando as crianças em coletividade. As três apontaram conhecimentos adquiridos sobre bebês no âmbito doméstico nas relações familiares.

No ano passado também tive bastante apoio porque tudo para mim era novo, eu trabalhava na área administrativa, mas tenho sobrinhos. Eu não

lidava com um monte de crianças, trocava a minha sobrinha em casa (Depoimento da educadora C – Apêndice J).

Eu quando tive a minha filha pesquisei muito e descobri muito sobre o choro, que é a forma dele falar, é a linguagem dele (Depoimento da educadora G – Apêndice J).

Eu já aprendi na prática, porque sou mãe e um pouco na faculdade (Depoimento da educadora D – Apêndice J).

Durante uma sessão de observação participante, notou-se que as educadoras do berçário final estavam organizando um cesto dos tesouros - havia no canto da sala, um cesto de vime com alguns objetos. As educadoras informaram que estavam ainda juntando objetos para iniciar a proposta do cesto. Esse episódio possibilitou que durante as entrevistas fossem incluídas questões acerca do tema.

As entrevistas com as educadoras, tanto professoras como auxiliares em educação, ofereceram indícios das reflexões feitas a partir da formação realizada nos HTPC's e Reuniões Pedagógicas da creche.

A professora F, do berçário inicial, citou a formação sobre as brincadeiras dos bebês e logo se remeteu ao cesto dos tesouros e ao jogo heurístico, dizendo que está oferecendo diferentes materiais aos bebês:

Tivemos formação sobre as brincadeiras heurísticas e cesto dos tesouros. A gente está colocando os recicláveis. [...] Um pouco a gente já fazia, mas eu não achava que era tão pedagógico, embora eu ache que tudo na creche é pedagógico. A gente falava: “eles gostam, então a gente usa”, não foi uma coisa que eu me lembre de ter estudado na faculdade. O cesto dos tesouros já tinha ouvido falar na outra escola. Mas acho que são coisas que eles têm mais interesse. [...] A gente já colocava caixas, eles adoram. E a gente chegou a colocar algumas coisinhas, não chegou a ser um cesto dos tesouros como diz que tem que ter ampla quantidade de material, mas estamos montando coisinhas assim. (depoimento da educadora F do berçário inicial – Apêndice J).

A professora E, também do berçário inicial, enfatizou que a formação foi interessante e que apesar de conhecer o cesto dos tesouros, na formação pôde se aprofundar. Nesse sentido, estão colocando objetos diferentes para as crianças brincarem:

A gente falou sobre a cesta do tesouro. Foi interessante para os bebês. Eu conhecia, mas a gente se aprofundou. [...] a cesta do tesouro a gente já está começando a fazer, a gente já está colocando esses objetos diferentes para as crianças brincarem, então foi muito bacana! (Depoimento da educadora E, do berçário inicial – Apêndice J).

A professora N, do berçário final, contou que a formação sobre o cesto dos tesouros foi marcante para ela e justificou o fato de ainda não ter iniciado a proposta com os bebês.

A gente até está com o cesto na sala, só que a gente ainda não fez esta brincadeira com eles. Sobre a atitude que o bebê tem diante dos objetos diferentes, dos objetos que eles nunca tiveram contato, da exploração, do uso da imaginação para utilizar aquele brinquedo. Já está no planejamento, mas ainda não colocamos em prática, a gente está juntando, porque a gente tem um cesto só para doze bebês, não vai dar certo, então a gente vai buscar outros cestos e mais objetos para a gente poder estar fazendo (Depoimento da educadora N, do berçário final – Apêndice J).

No depoimento nota-se a apropriação de um dos conceitos da proposta relacionado à oferta de um cesto para poucos bebês, garantindo a tranquilidade necessária para brincar. Já os conceitos citados referentes à oferta de objetos que os bebês nunca tiveram contato não se aplica ao modelo preconizado por Goldschmied e Jackson (2006) sendo o uso da imaginação possível a partir do desenvolvimento do pensamento representativo, que ocorre em etapa posterior.

A professora B, do mesmo berçário final, também enfatizou que estão no processo de construção do cesto.

A gente teve formação sobre brinquedo heurístico e a gente até está criando a nossa cesta, o que a gente chama de brinquedo não estruturado. A coordenadora trouxe alguns textos e vídeos sobre este brincar heurístico. A formação foi bacana! As crianças tendem mesmo a brincar com coisas que não são brinquedos (Depoimento da professora B do berçário final – Apêndice J).

As auxiliares em educação não possuem um momento institucionalizado para as formações continuadas em serviço, mas, ainda assim, a equipe gestora organizou processos formativos com esse segmento. Para cada auxiliar, a formação deixou diferentes conceitos sobre o brincar heurístico, conforme relatos abaixo.

Este ano a coordenadora falou sobre o cesto dos tesouros que é onde você faz o que chamam de sucatas. Você pega a cesta, coloca vários objetos que eles não conhecem, diversificados e você coloca num canto da sala e eles vão pegando. Não que você coloque aqueles brinquedos para eles brincarem, deixa lá e eles vão lá procurar, ter a curiosidade de fazer aquela descoberta. Você tem a caixa de sucata, mas de vez em quando você pega o cesto para fazer de forma diferenciada, para ver se eles têm a curiosidade de pegar. Eu sempre percebi que é um dos brinquedos que as crianças mais gostam, mas eu nunca tinha feito a relação com a questão da descoberta. A coordenadora estava explicando o significado da palavra heurístico, que vem de eureka que significa "descobri!" (Depoimento de C, auxiliar em educação do berçário final – Apêndice J).

A auxiliar em educação G do berçário inicial contou sobre a experiência que a coordenadora pedagógica proporcionou na reunião, com um cesto dos tesouros para os adultos.

O que ficou mais marcante foi a curiosidade. No cesto tinham objetos conhecidos ou não, mas aquela curiosidade de você saber, de não ver a hora de chegar até você para achar um objeto e a história de tudo que está ali no cesto. E vejo que para os bebês é a mesma coisa (depoimento de G, auxiliar em educação do berçário inicial – Apêndice J).

Para a educadora D, o que foi mais marcante na formação que teve em uma reunião pedagógica sobre o cesto dos tesouros foi

a importância do brincar para o bebê, como é importante para o desenvolvimento deles. Não é apenas uma brincadeira, são objetos diferentes, então eles exploram mesmo (Depoimento da educadora D, auxiliar em educação do berçário inicial – Apêndice J).

Durante o período em que ocorreram as sessões de observação participante, não se verificou o uso dessa abordagem, portanto não há dados para expor quanto à prática com o cesto dos tesouros ou o brincar heurístico. No entanto, evidenciou-se o potencial da creche como promotora de desenvolvimento profissional da equipe para a educação da primeira infância, já que as situações reais se tornam foco de estudos e reflexões coletivas.

Relacionado às entrevistas com as educadoras dos berçários foi possível conhecer a concepção que elas têm sobre os bebês, o brincar e como concebem seus próprios processos formativos.

Encontra-se na fala de algumas educadoras do berçário uma visão de bebê competente e capaz, o que dialoga com a concepção anunciada pelas fontes teóricas deste trabalho. (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013; KISHIMOTO, 2012; ROSSETI-FERREIRA, 2004; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; PIKLER, 1969).

Eles (os bebês) são muito inteligentes. Eu acho que eles estão envolvidos com a descoberta. Então, essa inteligência deles, às vezes quando a gente não conhece, a gente trata como um bibelozinho⁵⁸, com aquele medo, como se eles não tivessem inteligência (Depoimento da educadora G, do berçário inicial, em entrevista – Apêndice J).

Antigamente, o bebê ficava embrulhado nas fraldas. Hoje, a criança já nasce com os olhos abertos, fica mais solta e evolui muito rápido

⁵⁸ Bibelô, segundo o dicionário web, significa um pequeno objeto de adorno, de natureza vária, que se põe sobre a mesa, estante, cômoda etc. ou objeto fútil, de pouco valor.

(Depoimento da educadora C, do berçário final, em entrevista – Apêndice J).

Consonante a esse aspecto, Pikler (FALK, 2011), em seu trabalho inicial com as famílias, indicava aos pais que não considerassem seus bebês como brinquedos, mas que os vissem como um ser em desenvolvimento, com capacidade de atividade serena e independente.

O princípio fundamental para que o bebê brinque está na possibilidade de agência, na crença na competência ativa por parte das educadoras. Estudos realizados por Pikler e suas companheiras, relatados por autores como FALK (2011) e SOARES (2017a), a partir de observações de bebês em desenvolvimento, feitas em diferentes idades, determinaram que a atividade dos bebês ativos e autônomos é determinante para a formação de uma criança ativa, que não permanece esperando, passivamente, algo do adulto.

Assim, constataram que bebês exercem autonomia, seja na escolha em sair de uma posição, seja na opção de observar alguém ou algo, ou na manipulação de objetos (FALK, 2011). Três educadoras relataram que a autonomia vai surgindo aos poucos, como parte do processo de aprendizagem, em dissonância com o que trata Falk (2011), conforme os trechos abaixo:

A gente trabalha muito corpo e movimento e a autonomia desde o berçário (Depoimento da educadora E, do berçário inicial – Apêndice j).

Aos poucos vai surgindo à questão da autonomia, eles vão querendo fazer as coisas por si próprios e cada dia mais (Depoimento da educadora F, do berçário inicial – Apêndice J).

Achei que eles têm muita autonomia aqui, eu estou encantada com essa independência (Depoimento da educadora C, do berçário final – Apêndice J).

A autonomia está, intrinsecamente, relacionada à iniciativa do bebê, dessa forma quando lhe é permitido escolher e brincar à sua maneira, o bebê desenvolve o senso de segurança e capacidade.

Entretanto, isso só ocorre quando os adultos permitem que a criança brinque a partir de sua própria iniciativa. O brincar espontâneo é levado muito a sério pela abordagem Pikler. As pesquisas realizadas em Budapeste demonstraram que a atividade autônoma no brincar tem grande importância para o desenvolvimento das potencialidades da criança, além de estimular a vontade de interagir e o sentimento de capacidade e de segurança (SOARES, 2017a, p. 31).

No depoimento abaixo, há indícios da observação da iniciativa e exploração do bebê, bem como da sua capacidade de escolher e demonstrar onde e com o que quer brincar. A educadora observou que nem sempre uma proposta coordenada coletivamente vai ao encontro do interesse dos bebês e, assim, ela respeitou o desejo exploratório deles:

Depende do objeto e da quantidade de vezes que eles já viram aquele objeto. A primeira vez de alguns objetos, eles vão bater e explorar. Alguns bebês já começam a sair do tapete, já começam a explorar os outros cantos da sala, já começam a ir para a mesa, para a cadeirinha, ir para a colmeia e tirar outros objetos que sejam de interesse deles [...] às vezes acaba não dando certo uma roda de música, porque eles não estão interessados em ficar ali, sentados, ouvindo uma música. Eles estão interessados em outras coisas: no movimento, em levantar, sair e explorar a sala (Depoimento da educadora N, do berçário final – Apêndice J).

Durante as brincadeiras, embora alguns depoimentos apontem para o respeito à escolha dos bebês, há ainda a crença que o papel da educadora seja oferecer modelos de utilização de objetos não estruturados e de que é preciso ensinar os bebês o que fazer.

Eles têm essa atitude de pegar e escolher, por exemplo, se você coloca uma caixa, então eles escolhem até o brinquedo, algumas crianças vão e puxam outras caixas de dentro da colmeia. Estão nessa fase de escolher os brinquedos [...] tem uns conduítes que eles sopram, porque a gente já fez essa brincadeira. Então alguns brinquedos a gente estimulou no começo, você pega: “olha, isso é para soprar”, então hoje eles já pegam e sopram sozinhos. Então a gente vai brincando e ele vai aprendendo como brincar, vai reproduzindo (Depoimento da educadora C, do berçário final – Apêndice J).

Um trecho das DCNEIs (BRASIL, 2010) ilustra o que queremos dizer: “as práticas pedagógicas precisam garantir experiências que [...] possibilitem a expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (p. 25).

O respeito à autonomia do bebê, inclusive durante as brincadeiras, encontra-se na possibilidade da motricidade livre. Porém, dados produzidos nas entrevistas, indicaram a presença da crença na possibilidade de estimular e antecipar a evolução motora dos bebês:

O movimento é uma evolução natural do ser humano, que se for estimulada vai sendo antecipada ou não. Acho que tem criança que realmente não tem estímulo nenhum, então fica mais tempo deitadinha (Depoimento da educadora F, do berçário inicial – Apêndice J).

Alguns já andam, outros engatinham e aí você vai tentar estimular os que engatinham a andar (Depoimento da educadora N, do berçário final – Apêndice J).

Agora que eles já estão engatinhando, a gente faz aquelas caixas de apoio para ficarem em pé (Depoimento da educadora F, do berçário inicial – Apêndice J).

Antes da conquista da postura sentada ou do movimento de engatinhar, os bebês podem e devem ter liberdade para brincar. Pikler observou uma série de mudanças de posturas e de deslocamento em bebês muito antes de engatinhar ou se sentar, como alcançar objetos com as mãos, rolar, girar seu corpo apoiado em seu ventre para brincar etc. Mesmo antes, quando o bebê ainda é bem pequeno, recebe estímulos visuais, observando o rosto do adulto e sua própria mão, que passa casualmente diante de seus olhos. Aos poucos percebe-se que essa mão não é um objeto externo e que pode fazê-la aparecer e desaparecer do campo visual, de acordo com o seu desejo (SOARES, 2017a).

O vínculo estável entre educadora e bebê e as brincadeiras interativas entre adultos e crianças também são aspectos valorizados nos modelos pedagógicos de natureza participativa, em que é central a interação adulto-criança, conforme as declarações:

Tem o lado afetivo que eles realmente se apegam, vão criando aquele vínculo com a gente no dia a dia [...] eles têm aquela segurança no educador, então você sente que a criança se sente mais segura para tudo: para brincar, para se desenvolver no geral [...] eles ficam esperando sua interação (Depoimento da educadora F, do berçário inicial – Apêndice J).

Eu vejo neles essa necessidade de buscar nossa atenção, nosso cuidado e mesmo de buscar o conhecimento pelo toque (Depoimento da educadora B, do berçário final – Apêndice J).

Começam as brincadeiras com a gente também, nas trocas, no espelho (Depoimento da educadora E, do berçário inicial – Apêndice J).

O bebê que está seguro, sente que sua educadora se interessa por ele, brinca e se envolve mais durante as brincadeiras (FALK, 2011). Relativas às experiências propostas pelas educadoras, houve menção à sensorialidade que envolve as brincadeiras dos bebês.

Trabalhamos bastante com sensações, que a gente sabe que é bem importante nesta faixa etária e a gente vai contemplando (Depoimento da educadora N, do berçário final – Apêndice J).

A gama de possibilidade sensorial é condição fundamental na escolha dos brinquedos e objetos que deverão estar ao acesso dos bebês (GOLDSCHMIED & JACKSON 2006; SOARES, 2017; KÁLLÓ, BALOG, 2017; KISHIMOTO, 2012).Dentre os objetos indicados para as brincadeiras e jogos dos bebês estão os

de diferentes texturas e propriedades materiais, como os objetos não-estruturados, de uso cotidiano e da natureza (GOLDSCHMIED, JACKSON 2006; BRASIL, 2012; SOARES, 2017a).

Nesse sentido, a observação foi valorizada como fundamental para a escolha e oferta de materiais que correspondam à curiosidade dos bebês, conforme fala de uma das educadoras do berçário inicial:

Todos os dias a gente coloca vários brinquedos para eles e conseguimos identificar aquilo que eles gostam mais, como aqueles potinhos que vão um dentro do outro, o plástico bolha eles gostam bastante, o celofane, as sucatas e os chocalhos que fazem barulho (Depoimento da educadora G – Apêndice J).

Para Soares (2017a), Kálló e Balog (2017), o adulto precisa conhecer bem as crianças, percebendo o que está interessando no momento, assim pode disponibilizar objetos novos quando notar novos interesses, formas de manipulação e posturas. Neste sentido, observam que as primeiras brincadeiras entre os próprios bebês surgem, conforme depoimentos das educadoras dos berçários pesquisados.

O bebê brinca também interagindo, entre eles mesmos (Depoimento da educadora F, do berçário inicial – Apêndice J).

Acho que os bebês brincam entre eles, já começam a iniciar essas brincadeiras entre eles (Depoimento da educadora E, do berçário inicial – Apêndice J).

Hoje, através de pesquisas e observações, aprendemos que os bebês são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição (BARBOSA, 2010). Estudos realizados em creches (BARRIÈRE, et al, 2011) esclareceram que, sob certas condições, crianças bem pequenas se agrupam para realizar atividades em comum, comunicando-se entre si e estabelecendo relações harmoniosas, ao contrário do que se acreditava anteriormente - que as trocas entre os pequenos eram pobres e escassas. Em algumas entrevistas, as educadoras citaram essa a interação entre os bebês ainda timidamente e procurando entendê-la como não conflituosa:

A tendência do berçário é terem uma brincadeira mais individual, alguns já conseguem fazer uma brincadeira mais coletiva, mas seria mais de exploração e de cópia (depoimento da educadora B, do berçário final – Apêndice J).

Os bebês brincam com as mãos, com os pés, com eles mesmos e também com o colega. Às vezes belisca o colega, mas não é agressão, é brincadeira mesmo (depoimento da educadora D, do berçário inicial – Apêndice J).

Com a possibilidade de situações interativas, a teoria demonstra que não demoram a surgir ações que se formam pela imitação do companheiro. A cultura infantil tem como um elemento definidor o caráter coletivo, o que o sociólogo da infância William Corsaro denomina “cultura de pares”. É no interior do grupo de crianças que, coletivamente, elas produzem uma cultura singular (BRASIL, 2016). O grupo de pares é fundamental para a criança quando procura outras para partilharem experiências, por meio do brincar, conforme observado pela educadora do berçário final:

Eles gostam de explorar o espaço, eles adoram as colmeias, adoram se esconder, e são coisas que eles fazem entre eles, se escondem e ficam mostrando para os amigos (Depoimento da educadora B, do berçário final – Apêndice J).

6.1.5 Observações, registros e planejamentos das educadoras sobre a brincadeira nos berçários

Na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, formações coordenadas por Madalena Freire subsidiaram a construção e implementação dos chamados instrumentos metodológicos – observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação – que apoiam a prática das equipes escolares (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007).

A creche Tarja Branca entende os instrumentos metodológicos como estruturadores da prática pedagógica, além de serem elementos utilizados na formação das educadoras. Conforme o PPP, a equipe gestora realiza, semanalmente, a leitura dos registros das educadoras e, semestralmente, a leitura dos relatórios individuais feitos pelas educadoras sobre as experiências e aprendizagens das crianças.

Nos registros do berçário inicial, há fragmentos de aspectos relacionados ao brincar dos bebês e os focos de observação das educadoras:

No primeiro dia ofertamos na diversificada: pelúcia, chocalhos, bolinhas e bichinhos de borracha. A maioria das crianças não chorou e aceitou ir ao colo das educadoras, demonstrando interesse pelos brinquedos, principalmente pelo móbile de ursinhos (Trecho retirado do registro do primeiro dia com as crianças –berçário inicial – Anexo C).

A F continua chorando, mas já conseguimos distraí-las em alguns momentos, sempre oferecendo diferentes tipos de brinquedos (Trecho retirado do registro da semana de 13 a 17 de fevereiro de 2017 – berçário inicial – Anexo C).

Na hora que cantávamos, F se acalmava e M dançava. S já está ficando de bruços para tentar engatinhas. M já está conseguindo se locomover para pegar o brinquedo de sua preferência. G já fica sentado (Trecho retirado do registro do dia 02 de março de 2017 – berçário – Anexo C).

LG já está ficando sentado, S tenta segurar a colher para se alimentar. Essa semana fizemos uma rodinha de música com violão e as crianças ficaram encantadas com o instrumento, cessando o choro. F já conseguiu ficar em pé se apoiando no circuito de espuma da sala. S já consegue levar a chupeta à boca quando a mesma cai (Trecho retirado do registro da semana de 06 a 10 de março de 2017 – berçário inicial – Anexo C).

F está tentando engatinhar e vira com facilidade, já não chora mais, ficando bem o dia todo. Sorri interagindo com as educadoras e está aceitando a alimentação. R tenta pegar a chupeta. M fica sentado e fica de bruços, tentando engatinhar. AJ também fica sentada (Trecho retirado do registro de 13 a 17 de março de 2017 – berçário inicial – Anexo C)

V já está interagindo com as educadoras. Quando conversamos com ele, sempre abre um sorriso ou faz “fusquinha” para chamar a atenção. Quando as crianças estão dormindo, percebemos que ele fica mais à vontade, pois tem toda atenção voltada para ele. F já está ficando em pé, se apoiando nos objetos da sala. D começou a se arrastar pela sala, ainda não utiliza os joelhos como apoio, mas já está explorando todo o espaço. Movimenta-se quando quer pegar os brinquedos e é muito curioso! Gosta de mexer nos carrinhos, nas mochilas e no trinco da porta fixado na parede (Trecho retirado do registro de 20 a 24 de março de 2017 – berçário inicial – Anexo C).

Os brinquedos e materiais disponibilizados para os bebês foram da classe dos industrializados e disponíveis no comércio, com indicação de adequação à faixa etária das crianças dos berçários. Em alguns registros houve apenas menção aos “diferentes tipos de brinquedos”, não especificando quais foram disponibilizados e com que intencionalidade. Inexistiu nos registros a oferta de materiais da natureza, do cotidiano e de diferentes texturas, defendida pelos modelos pedagógicos de Goldschmied e Jackson (2006) e das precursoras da abordagem pikleriana Kálló e Balog (2017).

As experiências mais dirigidas se concentraram nos musicais, notando o interesse dos bebês pelos sons. Os sons fazem parte do repertório de explorações sensoriais dos bebês durante as brincadeiras com objetos (MAJEM, ÔDNA, 2010),

além dos diferentes usos de entonações serem grande atrativo para os bebês, melodias e ritmos tanto das vozes dos adultos,⁵⁹ como de instrumentos musicais.

A grande parte do foco das observações e registros esteve no desenvolvimento motor dos bebês, nos quais a palavra “já” foi mencionada diversas vezes para indicar a conquista de posturas referidas, especialmente, ao sentar, engatinhar e ficar em pé. Um bebê foi observado se arrastando pela sala, porém nota-se que no registro as educadoras fazem um adendo: “**ainda**” não utiliza os joelhos como apoio”, demonstrando uma percepção focalizada na ausência (negrito nosso)

A abordagem Pikler defende que tão importante quanto a conquista de um novo movimento, são as posturas e movimentos intermediários que darão o equilíbrio e a consciência para novas posições. Assim, aquilo que caracteriza cada fase e cada criança é a tranquilidade do gesto, a harmonia do gesto aprendido, ou seja, a correção e a precisão de seus atos (FALK, 2011).

A análise do planejamento do berçário inicial⁶⁰ permitiu a revelação dos tempos, espaços e materiais pensados para os bebês. Evidenciou-se que nos momentos de brincadeira livre, as educadoras planejaram a disponibilização de panelinhas e brinquedos, não explicitando qual e como seria a organização geral do espaço ou mesmo o papel de cada educadora. Esteve presente, também, a exploração do papel celofane, que pode denotar a importância dada à exploração sensorial do bebê. Apesar disso, no planejamento da rotina diária, não transpareceu a preocupação com a preparação de um contexto que respeite a potencialidade do bebê para que seja responsivo às suas formas de explorar, comunicar e construir sentidos (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017).

O acesso aos registros do berçário final foi ainda mais restrito. Realizou-se a leitura dos registros dos primeiros dias e do planejamento de uma semana do mês de março de 2017.

⁵⁹ O manhês, enquanto forma melodiosa, ritmada, sintonizada e suave da voz que a mãe, ou quem exerça a função materna, endereça ao bebê e da resposta do bebê que a retroalimenta durante o processo de comunicação da díade, assume papel importante tanto nos estudos sobre a constituição psíquica quanto linguística da criança. Detalhes no artigo: O manhês e suas implicações para a constituição do sujeito na linguagem (FLORES, M.R.; BELTRAMI, L.; SOUZA, A.P.R, 1996.).

⁶⁰ Disponível no Anexo D.

No primeiro dia optamos por colocar bolas na sala, pois na entrevista os pais disseram da preferência pelo brinquedo. No tatame, disponibilizamos chocalhos, mordedores, bichos de borracha e de pelúcia (Trecho retirado do registro do berçário final – Anexo D).

No segundo dia, disponibilizamos os mesmos brinquedos do primeiro dia. Na adaptação temos como objetivo o bem-estar, para após os bebês se envolverem nas propostas (Trecho retirado do registro do berçário final – Anexo D).

Logo na primeira semana, incluímos rodas de música. Os bebês gostaram da música, fizeram gestos e bateram palmas. Gostaram principalmente da música: “Trala trala...”

Já no mês de março, passamos a leva-los ao parque (Trecho retirado do registro do berçário final – Anexo D).

Na atividade de artes demos o gizão com o papel craft. Dois bebês não colocaram o giz na boca e deixaram marcas no papel (trecho retirado do registro do berçário final – Anexo D).

Os registros demonstraram a preocupação das educadoras em conhecer os bebês e suas preferências, assim como o berçário inicial, as educadoras observam o gosto dos bebês por músicas e indicam que iniciarão a utilização de outros espaços da escola. O último trecho indica que o foco da observação se deteve aos bebês “que não colocaram o giz na boca e marcaram o papel”. É comum que os bebês coloquem objetos na boca, como forma de conhecê-los, porém o registro teve foco nas crianças que supostamente “superaram esta fase”, “estão adiantados”. Esse fato revela que a equipe precisa refletir acerca do objetivo central da educação dos bebês e das crianças pequenas, porque estudos de pesquisadoras da educação de crianças bem pequenas como os realizados por Mello (2007), Majem e Òdena (2010) revelaram que o objetivo das creches não deve ser o de acelerar o desenvolvimento infantil e sim basear-se nas atividades espontâneas das crianças para potencializá-las e aprofundá-las, enriquecendo suas vivências.

No planejamento dos dois berçários encontraram-se momentos, dirigidos pelas educadoras no agrupamento coletivo, a saber: roda de história, de música, manuseio de livros e chamadinha, com a participação de todos os bebês ao mesmo tempo. Nesse sentido, concordamos com Tardos (2010) que este tipo de composição das práticas, em que todos fazem ao mesmo tempo a mesma atividade, não se adequa aos bebês, pois não possuem o mesmo ritmo, preferências e necessidades, portanto é natural que alguns momentos não correspondam com a sua curiosidade.

No planejamento do berçário final ocorre diariamente a “atividade diversificada”,⁶¹ envolvendo panelinhas, bonecas, sucatas e pelúcias, além de momentos nos módulos (circuito) e parque, supondo a possibilidade da brincadeira livre a partir da escolha dos materiais, parceiros e livre motricidade.

6.2. O brincar nos berçários: um olhar de quem veio de fora

Este item reúne a análise e interpretação dos registros da pesquisadora resultantes das sessões de observação participante dos HTPC's e das práticas desenvolvidas nos berçários, com foco na elucidação do brincar e nas circunstâncias constituídas para a sua ocorrência no cotidiano da creche.

6.2.1. Observações dos momentos formativos

Participaram-se de apenas dois encontros formativos de HTPC, visto que a leitura das atas desses momentos revelou as discussões acerca das brincadeiras que ocorreram nos primeiros encontros do ano. Os principais assuntos discutidos durante os HTPCs relacionaram-se ao uso da televisão e à literatura infantil, respectivamente.

Apesar de, aparentemente os temas não estarem relacionados ao foco desta pesquisa, observa-se sua relevância, considerando que os temas atravessam de certo modo a rotina dos bebês e crianças, gerando, inclusive, implicações nos fatores garantidores de qualidade das brincadeiras dos bebês.

A necessidade formativa relacionada ao uso da televisão surgiu quando quatro professoras procuraram a diretora solicitando autorização para trazer uma televisão e deixar na sala referência de cada turma. A diretora optou em não responder, mas discutir o assunto, coletivamente.

⁶¹ Atividade diversificada consiste na organização do espaço e dos materiais pelo professor, a partir de suas observações, com diferentes proposições para a livre escolha da criança.

As gestoras utilizaram a estratégia de propor ao grupo que assistissem a um programa popular da televisão aberta por vinte minutos. Muitas educadoras se irritaram, saíram da sala, perderam o interesse ou realizaram atividades paralelas. Com isso a diretora procurou trazer à reflexão coletiva esta condição vivida pelo adulto relacionada às crianças.

Após a discussão sobre o uso da televisão, a equipe concluiu que a TV não pode ser considerada vilã, pois vai depender do uso que a educadora faz desse recurso. A coordenadora fechou a reflexão dizendo que a televisão é um recurso e não um fim em si mesmo, que precisa ser utilizada com fundamentação e intencionalidade pedagógica.

Ao final, a diretora, percebendo que a maior inquietação da equipe se relacionou com o que fazer nos momentos mais críticos da rotina, como entrada e saída e trocas de fraldas, momentos em que as crianças ficam com apenas uma educadora em sala, questionou a equipe sobre o que as professoras, que não utilizam a televisão em sala, planejam e realizam com seu grupo de crianças, nesses momentos considerados mais complicados.

Duas professoras relataram que optam por organizar a sala com os brinquedos que as crianças demonstram preferência, como: blocos de montar, caixas, bonecas, paninhos e panelinhas.

Assim, ficou evidente que a televisão acaba sendo a substituta de brincadeiras e interações, tendo como função ocupar o tempo das crianças, tendendo a empobrecer as possibilidades experienciais por falta de um planejamento cujas intenções estejam explícitas. Nesse sentido, Bertoso (2014), em sua pesquisa sobre a presença da televisão na Educação Infantil, afirmou que a televisão tem tomado conta das crianças como uma ajudante, não para educar, mas pela confiança que incita nas educadoras, devido sua atenção ser atraída pela programação que normalmente coincide com o que é conhecido pelas crianças.

6.2.2 As sessões de observação participante nos berçários inicial e final

Realizaram-se dez sessões de observação participante, sendo cinco em cada turma do berçário (inicial e final) com a finalidade de capturar as ações situadas, parte da práxis pedagógica, no que concerne aos aspectos que se relacionam com as brincadeiras dos bebês.

No berçário final, que conta com três educadoras, foram observadas duas intervenções distintas dos adultos no que se refere à autonomia e possibilidade de escolha dos bebês, conforme segue:

Episódio 1: Durante uma atividade diversificada, uma das educadoras estava sentada, brincando com os bebês. Num determinado momento, dois bebês foram para outros cantos da sala, um foi brincar com a cadeira e o outro com um carrinho de bebê, ambos empurravam os objetos. A educadora observou e permitiu a agência e escolha dos bebês (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 08/05/2017).

Episódio 2: Ocorria uma brincadeira no tatame da sala em que as educadoras disponibilizaram brinquedo de encaixe. Três bebês se dirigiram a outros cantos da sala, buscando outros desafios, porém uma das educadoras os retirou desse outro espaço levando-os novamente para o tatame (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 08/05/2017).

A autonomia precisa ser considerada por todas as educadoras da turma, como um princípio do trabalho desenvolvido, além disso, as circunstâncias favoráveis ao exercício de ações autônomas devem ser propiciadas nos momentos do cotidiano. Importante ressaltar que a autonomia e a organização do entorno precisam considerar que o bebê consegue fazer, de maneira independente, uma série de coisas (FALK, 2011).

Durante as brincadeiras, embora a escolha dos bebês esteja sendo respeitada por quatro educadoras, há ainda as que procuram dar modelos de como utilizar os objetos não-estruturados, com a crença de que precisam orientá-los sobre os usos possíveis dos objetos. Não são assegurados momentos de exploração e de experimentação do objeto.

Episódio 1: No berçário inicial, duas educadoras estavam no tapete da sala, interagindo com os bebês, observei que elas demonstravam como brincar, pegavam os chocalhos e mexiam em frente ao rosto dos bebês, como se estivessem dizendo o que fazer com aquele brinquedo (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 20/03/2017).

Episódio 2: No berçário final, os bebês e suas educadoras estavam no tapete, foram disponibilizadas garrafas, potes de margarina, tampinhas etc. Um dos bebês pegou uma garrafa e olhou para a educadora que logo deu o modelo do que fazer com o objeto colocando e retirando objetos menores

de dentro do recipiente (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 13/03/2017).

Episódio 3: Durante uma experiência no berçário final em que a educadora fixou um grande pedaço de plástico bolha no chão da sala para exploração dos bebês, as ações deles em relação às suas pesquisas e descobertas autônomas foram desconsideradas, pois as educadoras deram muitos modelos do que fazer com o material. Quando um bebê experimentava rasgar o plástico, uma das educadoras que estava mais próxima logo intervinha dizendo que não poderia rasgar (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 08/05/2017).

Episódio 4: Em outro momento no berçário inicial, uma educadora estava no tatame com os bebês. A oferta de material era a caixa com sucatas disponível na sala. A educadora abriu os potes disponíveis, colocou objetos menores dentro e chacoalhou, como se estivesse demonstrando aos bebês como produzir sons, minando a liberdade e a iniciativa deles (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 15/05/2017).

Episódio 5: Durante uma brincadeira no solário, foram disponibilizados carrinhos, estilo motocas, para os bebês do berçário final. Os bebês se sentaram nos carros. Ao observarem que os bebês não saíam do lugar, as educadoras pegaram tiras de tecido, amarraram nos volantes dos carros e puxaram (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 14/09/2017).

O brincar possui um significado crucial para ser considerado livre. Se o adulto intervém ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e brincadeiras, além de perturbar a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, também aumenta, artificialmente, a dependência da criança. Já a atitude de respeito frente à autonomia se torna o fundamental para uma mútua relação de confiança (FALK, 2011). As educadoras demonstraram desconhecer qual seria seu papel diante da brincadeira dos bebês e com isso impossibilitaram a iniciativa e as explorações possíveis dos mesmos. Vale destacar que a maioria dos bebês esperava pela iniciativa do adulto, o que pode indicar que a prática de dirigir as ações face aos objetos deve ser algo recorrente no berçário. Para Pikler (FALK, 2011; SOARES, 2017a) e Goldschmied e Jackson (2006), o papel do adulto, enquanto os bebês brincam, é dar segurança afetiva com um olhar atento, compartilhando as alegrias sobre as suas descobertas e conquistas. Nas palavras de Soares (2017a), quando a criança age por própria iniciativa, encontrará limites e aprenderá sobre a resistência dos objetos e oposições concretas, exigindo dela adaptação ou aceitação da realidade.

Nesse âmbito, observou-se que as educadoras demonstram como objetivo a conquista do andar pelos bebês, nítido durante diferentes episódios em que a

educadora substituía o interesse do bebê pelo brincar pelo seu próprio em treinar a marcha, conforme trechos retirados do diário de bordo.

Episódios 1 e 2: No parque, a educadora R segurou um dos bebês em pé pelas mãos justificando às outras educadoras que iria treinar a marcha do bebê. Foi caminhando pelo piso emborrachado com o bebê de braços estendidos ao alto. Em outro episódio a educadora C fez o mesmo com outro bebê da turma (Trehos retirados do diário de bordo da pesquisadora, 13/03/2017 e 08/05/2017).

Episódio 3: Durante uma brincadeira no solário com carrinhos (motocas), uma das educadoras treinava o andar de um bebê, para isso posicionou as mãos do bebê na alça traseira do carrinho na posição em pé e passou a puxar o carrinho para que fosse necessário que o bebê caminhasse, já que este era seu apoio de equilíbrio corporal (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 14/09/2017).

Pikler (2010) nos chamou a atenção referente a pouca importância dada aos movimentos e posições intermediárias dos bebês que não fossem sentar ou andar presentes, inclusive em manuais pediátricos de sua época. Para a autora, o equilíbrio e sentimento de segurança do bebê são fatores fundamentais para que vivenciem plenamente suas brincadeiras.

Eles negligenciam, portanto, lidar com os outros movimentos que são característicos da primeira infância e que são importantes apenas como fases transitórias de desenvolvimento, antes da aquisição da marcha firme. (PIKLER, 2010, p. 36, tradução nossa)

Nas primeiras sessões de observação participante no berçário inicial – presenciaram-se brincadeiras ocorridas no tatame da sala e no parque de areia, em que o equilíbrio corporal dos bebês incidiu diretamente na sua satisfação pessoal e segurança para brincar.

Por diversas vezes os bebês foram colocados em posições em que eles ainda não haviam conquistado por si mesmos, pois como nem todos os bebês sabiam se sentar no início do ano, eram apoiados em almofadões, “calças da vovó” ou módulos acolchoados. Dessa forma, os brinquedos e objetos eram colocados nas mãos dos bebês pelas educadoras, porém quando os perdiam do alcance, choravam na impossibilidade de alcançá-los. Em certo episódio os bebês F e LG foram colocados sentados, demonstrando quase nenhuma mobilidade para brincar ou alcançar objetos. As professoras precisavam, por muitas vezes, colocar os objetos próximos às suas mãos, caso contrário eles choravam. Quando se desequilibravam e caíam também choravam e assim, as educadoras os posicionavam sentados novamente (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 15/05/2017).

No parque, os bebês foram sentados na areia e uma educadora lhes entregou colheres grandes e potes. Ficou evidente que na impossibilidade

de movimentos autônomos os bebês não tiveram opção de escolha para brincar (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 13/03/2017).

Os episódios acima evidenciam o desconhecimento das educadoras acerca das possibilidades de brincadeiras dos bebês que antecedem o momento da conquista da postura sentada. Pikler (2010) asseverou que um bebê cuja motricidade é livre mostra-se mais independente, mais tranquilo e relaxado, podendo estar mais atento e concentrado em sua brincadeira. Tais brincadeiras são variadas, porque, a partir de posturas escolhidas e dominadas por ele, pode buscar por si mesmo os brinquedos e objetos e, além disso, estando em uma posição estável, consegue utilizar melhor esses brinquedos.

A criança pequena, mantida a maior parte do tempo, no decorrer do seu primeiro ano, em posturas que não pode adotar nem abandonar por si mesma, continua dependendo da ajuda do adulto no decorrer de todo este período, mesmo que sua agilidade e mobilidade sejam cada vez maiores. Assim, imobilizada, embora ela possa manipular em uma posição tensa (sentada, por exemplo), ela não é capaz de recuperar o brinquedo que deixou escapar de suas mãos. Desta forma, mesmo para ter continuidade em sua brincadeira, ela precisa da ajuda do adulto (PIKLER, 2010, p. 35, tradução nossa).

A constituição de condições favoráveis para o brincar dos bebês depende, dentre outras, da posição que eles se colocam, autonomamente, em equilíbrio, tendo um entorno convidativo e desafiador. Nesse sentido, Kishimoto (2010) nos lembra da relevância da observação da educadora, que é o movimento do corpo do bebê em ação que demonstra o que ele já sabe fazer.

Desafios, como subir em almofadas, pegar um brinquedo colocado a certa distância ou vários materiais com as mãos, tocar as partes do corpo, brincar com as mãos, os pés, os dedos, são experiências interativas e motoras em que se aprende e se brinca pela repetição das ações (KISHIMOTO, 2010, p. 4).

Especialmente, após os bebês conquistarem o movimento de engatinhar, presenciaram-se momentos de liberdade de movimentos em que o brincar foi plenamente vivenciado, como por exemplo, nos momentos livres na sala e nos deslocamentos entre os espaços da creche. As educadoras observaram que os bebês que estavam engatinhando, gostavam de se esconder nas colmeias de madeira da sala, iam à busca de outros brinquedos e elas proporcionaram essa liberdade. Com o passar dos dias, as educadoras perceberam o interesse dos bebês em se apoiarem em algo mais alto para ficarem em pé e, então, construíram caixas

pesadas e forradas para proporcionar o apoio aos que estavam experimentando deslocamentos.

Durante as sessões de observação participante foi possível perceber que as educadoras se revezaram para realização dos cuidados corporais dos bebês, mas que também tiveram a preocupação de garantir a presença de um adulto no tatame, onde os demais bebês brincavam. A relação individual do bebê com a educadora satisfaz o sentimento de segurança imprescindível para brincar, garante momentos de brincadeiras interativas e sua presença atenta e discreta enquanto os bebês brincam, coletivamente. Tal procedimento das educadoras

favorece e estimula que a criança se concentre na exploração dos objetos. Um olhar, um sorriso basta para entrar em contato com o adulto. E isso provoca na criança a segurança e o prazer de continuar experimentando [...] Mesmo que o adulto não intervenha, nem interfira nas ações das crianças, será um ponto estável de referência para ela (MAJEM, ÖDENA, 2010, p. 26-27).

A relação das educadoras com os bebês demonstrou respeito ao vínculo que cada bebê elegeu de maneira mais próxima com uma educadora, favorecendo um ambiente propício para que o bebê pudesse confiar em todas e brincar, com segurança, conforme o seguinte episódio relatado pela educadora F, que sai da sala

para trocar um bebê no fraldário anexo à sala. Outro bebê, que possui vínculo forte com ela, engatinhou até a porta chorando. Logo, a educadora G pegou o bebê chorando no colo e lhe mostrou onde a professor F estava pela janela que une os dois espaços, dizendo: "Viu? A F está ali e ela já volta". O bebê se acalmou e conseguiu voltar à sua brincadeira (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 19/06/2017).

Muitos estudos, como, por exemplo, os de Elfer, Goldschmied e Selleck (2003), Goldschmied e Jackson (2006) e Pikler (2010; FALK, 2008) ao destacarem a importância da pessoa-chave na relação com os bebês, em consonância com as observações de que as crianças muito pequenas reconhecem um interesse especial por elas, se esse for expresso na interação pessoal próxima do dia a dia. No contexto pesquisado a maior dificuldade apontada pelas educadoras, nesse sentido, está no horário de trabalho das professoras que permanecem em períodos distintos com a turma e, dessa forma, não acompanham os bebês durante o dia completo, sendo necessária uma vinculação consistente dos pequenos com outra educadora para continuidade da segurança emocional e o relaxamento necessário para a profundidade do envolvimento dos bebês em suas brincadeiras.

Especialmente a educadora D se conectou em brincadeiras interativas com os bebês, tanto na sala como em ambientes externos, conforme os seguintes registros:

A educadora D pega um bebê no colo, coloca o bebê próximo ao espelho e o tira de frente ao espelho dizendo: ___ cadê o F.? Achou! Fica nessa brincadeira por algum tempo repetindo a sequência de ações (Diário de bordo da pesquisadora, 13/03/2017).

A educadora D coloca um bebê no carrinho e passa a brincar de "Achou" utilizando uma fralda de pano. Repete várias vezes a ação. Depois pega outro bebê no colo e passa a realizar a brincadeira entre os dois, aproximando e afastando um bebê do rosto do outro, os bebês sorriem (Diário de bordo da pesquisadora, 20/03/2017).

Kishimoto (2013) ao tratar da brincadeira de "escondeu-achou" (*peekaboo*), cita Bruner, autor que se refere à potencialidade dessa brincadeira interativa entre adulto e bebê, especialmente, em relação à descoberta das regras e aquisição de linguagem, porque aí se encontra o indício de uma comunicação e de uma linguagem própria da brincadeira e do mundo humano. Bruner (1983) diz que quando a criança descobre a regra, ou seja, a sequência de ações que compõe a modalidade do brincar, ela não só a repete, mas toma a iniciativa, alterando uma sequência ou introduzindo novos elementos.

Falk (2011) citou a pesquisadora norte-americana, Kleeman, para quem a brincadeira de "escondeu-achou" está condicionada à memória, antecipação, percepção visual e auditiva, além da distinção entre o "eu" e o "não-eu". A autora acredita que a brincadeira está condicionada, também, à atenção do adulto. Por todas essas razões, considera esta brincadeira como uma das mais importantes durante o primeiro ano de vida.

Nesse sentido, Emmi Pikler sugeriu que o bebê tenha como brinquedo um tecido, pois brincando, ele, frequentemente, cobre seus olhos, se surpreende, e em seguida, movimentando seus braços, a princípio por causalidade, retira o pano sozinha. Encantado começa a rir. A partir daí o bebê repete a ação. Os estudos de Kishimoto (2012), Kálló e Balog (2017) enfatizam ainda que o prazer é maior quando a criança descobre a brincadeira sozinha e tem a iniciativa de realizá-la.

Na maioria das sessões de observação participante notou-se grande importância dada pelas educadoras à organização de espaços e materiais antes de os bebês chegarem, expressa, principalmente, no momento da entrada dos bebês,

mas também em outros momentos da rotina, quando uma das educadoras deixava os bebês sob o cuidado da outra e se deslocava para organizar o espaço para a brincadeira.

As DCNEIs (BRASIL, 2010) valorizam a dimensão da organização de tempo, espaço e materiais, essenciais para a definição de qualidade no contexto da creche no que se refere a um ambiente seguro, confortável e estimulante (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017). Para a garantia da brincadeira do bebê, em contextos coletivos, as DCNEIs compreendem que o ambiente deve responder à curiosidade espontânea dos bebês, potencializando suas ações (MAJEM; ÒDNA, 2010).

Dessa forma, no ambiente deve-se considerar a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, bem como o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades (BRASIL, 2010). Nas sessões de observação participante foi possível notar como as educadoras organizaram os espaços e quais materiais foram disponibilizados aos bebês.

Na sala de referência das duas turmas há móveis, espelho, colmeias onde são guardados os pertences e brinquedos, mesa para as refeições e um grande tatame de EVA. Houve preponderância da disponibilização de materiais, objetos e brinquedos para os bebês no tatame, já as demais áreas da sala não pareceram ser consideradas pelas educadoras como espaços possíveis para os bebês brincarem. Observou-se o uso de materiais como caixas de papelão, potes com tampas, conduítes e garrafas no berçário final. Com esses materiais, os bebês utilizaram os potes para abrir e fechar com as tampas, bater e chacoalhar conduítes e garrafas e entrar na caixa.

Ainda no berçário final, no acolhimento, ocorre, sistematicamente, o momento de atividades diversificadas e foi disponibilizada uma gama de materiais, nos diferentes dias observados, a saber: bichos de pelúcia, chocalhos de plástico, móveis com animais de borracha e pelúcia, mordedores, cubos, potes que se encaixam, livros de pano, bonecas, panelinhas, fogão e tábua de passar roupas.

No berçário inicial, houve a oferta de chocalhos industrializados, chocalhos feitos com latas e arroz com figuras de animais colados por fora da lata,

mordedores, peças de montar, tambores, um móbile pendurado no teto feito com bambolê e ursinhos pendurados (sendo que o mais baixo ficava na altura das mãos dos bebês), rodinhas de carrinho, potes e tampas que se encaixam, garrafas de água com glitter e livros de pano.

Notou-se que chocalhos, mordedores, pelúcias, móveis e livros de pano, foram objetos que apareceram nas duas turmas pesquisadas. A composição desse grupo de materiais é caracterizada por objetos comprados pela creche, que a indústria vende como adequados à faixa etária. São objetos coloridos, de plástico ou tecido, com uma finalidade determinada.

Estudiosos da abordagem Pikler alertaram para algumas tipologias de brinquedos que, quando manipulados, produzem efeitos não compreensíveis ao bebê, considerados inadequados (SOARES, 2017a; KÁLLÓ, 2017). Por exemplo, se a criança brinca com um chocalho convencional, que contém elementos produtores de som, não pode ver o que produz esse som, desta forma não compreende a consequência de sua ação em termos físicos. Nesse sentido, o mais adequado seria ofertar algumas argolas de madeira unidas por um barbante que quando agitadas, permitem a percepção de seus movimentos e do som que emitem.

A brincadeira livre ocorre – além de outras formas, como interações entre os bebês, sem objetos - com a oferta de materiais pelo adulto, porém os objetos não devem ser trocados, aleatoriamente, mas devem permanecer no espaço reservado ao brincar, durante o tempo em que os bebês demonstrarem interesse, para só então serem substituídos. Isso porque as crianças precisam repetir várias vezes, as mesmas brincadeiras, até esgotarem suas possibilidades (SOARES, 2017a). Conhecendo bem as crianças, o adulto perceberá, além do interesse, as novas formas de manipulações e posturas corporais (SOARES, 2017a; KÁLLÓ, BALOG, 2017).

Nesse sentido, presenciou-se um episódio no berçário final, no segundo semestre, quando os bebês estavam se deslocando, com equilíbrio e rapidez, em que a educadora B disponibilizou uma caixa grande com diversas bolas para os bebês. Havia bolas pequenas e grandes, leves e pesadas. Os bebês brincaram de chutar, agarrar e jogar a bola para o alto.

Porém, em outro episódio, a educadora N declarou que sentia que estava ficando “sem opções de brinquedos e materiais para oferecer aos bebês” (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 10/04/2017), assim acaba oferecendo as mesmas coisas. Esse fato pode ser considerado negativo caso a educadora não possua como ferramenta de trabalho a observação das brincadeiras dos bebês, caso observe e conheça os bebês, poderá repetir brinquedos ou substituí-los conforme o interesse deles.

Ainda no berçário final, presenciou-se a oferta de peças de encaixe grandes no espaço do brincar. Apesar de grandes, o encaixe entre elas exigia muita força, desta forma os bebês não conseguiram encaixar, levando as peças até os adultos para que o fizessem. Daí a importância do que trata a abordagem Pikler, que

Não basta colocar qualquer coisa para o bebê. As condições para o brincar livre são dadas pelo adulto. Manipular os objetos mais simples, alguns dos quais não consideraríamos brinquedos no sentido convencional, pode ajudar a criança a compreender fenômenos importantes sobre o mundo (ZINSER, 2017).

Acerca do brincar de faz-de-conta, como as sessões de observação participante ocorreram ao longo do ano, foi possível perceber que os bebês, especialmente, do berçário final, passaram a utilizar as panelinhas, secadores de cabelo, e outros brinquedos estruturados (BOMTEMPO, 1990) de maneira próxima ao real, imitando as ações adultas. A bebê F pegou um secador de brinquedo, se aproximou da pesquisadora e brincou de secar seus cabelos (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 14/09/2017). No início do ano, as educadoras disponibilizavam esses objetos dando modelos aos bebês de como brincar. Nesse sentido, Kishimoto (2010) explicitou que

As primeiras imitações das crianças surgem apenas como repetição de ações que elas observam. Posteriormente, a imaginação ganha espaço e as crianças assumem personagens durante a brincadeira. Bonecas e acessórios, como berço, carrinho, caminhões de diferentes tipos (cegonha, caçamba, bombeiro), posto de gasolina, fantoches, bichinhos e kit médico ampliam o repertório das brincadeiras. Em torno de 3 a 4 anos, a criança atinge o auge do desenvolvimento simbólico. (p. 5).

Nos momentos de brincadeira livre e biblioteca, presenciaram-se três episódios do uso da televisão nos berçários, sendo que não foi possível identificar se essa é uma proposta permanente na rotina das turmas.

Interessante frisar que, em ambas as vezes que se utilizaram da televisão, os bebês demonstraram outros interesses. Como as educadoras são observadoras, procuraram justificar essa alternância de interesse. No primeiro episódio teve-se a impressão de que os brinquedos foram deixados no tatame para que os bebês que desejassem, brincassem, porém no segundo episódio, “a educadora G desligou a TV e disse: __ Quando a gente pega a TV não podemos deixar os brinquedos disponíveis, senão eles não prestam atenção” (Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, 19/06/2017). Notou-se que a hipótese da educadora para o desinteresse dos bebês pela televisão decorre da distração com os objetos deixados disponíveis e, portanto, em uma próxima oportunidade seriam retirados.

A agência do bebê, a possibilidade de escolher materiais e brinquedos manipuláveis, de estar em relação com adultos e outras crianças, eixos do currículo (BRASIL, 2010), nem sempre foram respeitadas durante uma proposta como a que foi presenciada. Além disso, Soares (2017a) alertou que

O uso de equipamentos eletrônicos não é conveniente para crianças até 3 anos. A televisão provoca uma atitude passiva na criança, que fica paralisada diante dos movimentos e das cores, ao invés de estar se mexendo, entrando em contato consigo mesma, interagindo com outras crianças, com adultos e com os objetos que estão ao seu redor. A TV e os vídeos voltados para o público infantil oferecem muitos estímulos visuais e auditivos, com imagens chapadas, bidimensionais e dificultam o contato com o mundo real e a experiência tátil, sendo que o bebê precisa muito disso, para que se desenvolva de maneira plena (p. 39).

Dessa forma, concordamos com Araújo (2017) que a competência participativa da criança nos primeiros anos de vida necessita, de forma a ser totalmente respeitada, de oportunidades que considerem centralmente a sua cultura e as possibilidades que detém para explorar, comunicar e construir sentido(s) acerca do que a rodeia, relacional e materialmente. O encontro da criança portadora desse potencial com um contexto que a respeita sob a forma de propostas contextualizadas, simultaneamente desafiantes e seguras, é um cenário promissor ao nível da educação e cuidados à criança nos primeiros anos de vida.

Nas turmas de berçários pesquisados, os bebês foram sentados antes de saber fazê-lo por si mesmos. Acredita-se que decorrente a este fato, as interações entre os bebês demoraram a ocorrer e a serem presenciadas pelas educadoras.

A posição dos próprios corpos também tem uma função no aparecimento da relação. Bühler, que estudou as relações sociais entre recém-nascidos

colocados sentados em um lugar estreito, assinalou a importância decisiva da posição do corpo no aparecimento dessa relação [...] em uma posição de instabilidade do corpo, não há energia disponível para a observação [...] a criança pequena é incapaz de estabelecer relações sociais em uma posição imposta ou insegura (FALK, 2011, p. 77).

Além da posição corporal imposta pelas educadoras aos bebês, alguns episódios, evidenciaram pouca crença na capacidade relacional deles de forma harmoniosa, conforme excertos retirados do diário de bordo da pesquisadora.

No dia 13/03/2017 no Berçário Final houve um momento em que um bebê se interessou por um objeto que estava em posse de outro bebê, porém uma educadora se antecipou retirando o bebê de perto do outro, como se esperasse um possível conflito.

No mesmo dia e na mesma turma as educadoras proporcionaram um momento de exploração de livros. No momento em que um bebê se aproximou do outro, buscando o livro, a educadora C retirou o bebê de perto lhe entregando outro livro para manusear dizendo "Olha, aqui tem outro livro, não precisa pegar o do colega".

Dia 15/05/2017 no Berçário Inicial houve um episódio em que o bebê AJ foi engatinhando até outro bebê LG e buscou um pote de shampoo que estava em suas mãos, neste momento a educadora D pegou AJ e o colocou em outro canto do tatame da sala entregando-lhe outro brinquedo.

Bebês que possuem liberdade de movimento e são colocados próximos a outros bebês entram em relação entre si, conforme pesquisa realizada no Instituto Nacional de Lares para recém-nascidos, publicada em Paris, em 1975 (FALK, 2011). Ações como tocar-se mutuamente as mãos, trocas de risos e gritos foram observados entre bebês de 4 a 6 meses. Bebês de 6 a 10 meses tocavam o rosto um do outro e mais tarde, esses toques eram substituídos por brincadeira de agarrar e por encontros, bem como trocas de gestos amigáveis.

Por um lado, na brincadeira, a criança busca entender o mundo, reproduzindo-o em suas ações. Por outro, essa reprodução não constitui cópia do mundo real, mas uma interpretação pelas crianças. A imitação constitui o mecanismo básico da aprendizagem cultural. É como se, por meio da repetição, pudesse compreender e se apropriar do novo, do angustiante, do prazeroso. Portanto, não é apenas o que lhe dá prazer que é repetido, mas também aquilo que deseja experimentar e compreender. Assim, o modelo, iniciado por um, é adotado por outro colega, assim os dois continuam a brincadeira juntos (FALK, 2011).

A maioria das pesquisas, nesse âmbito, concorda com o fato de que as trocas entre bebês e crianças bem pequenas são numerosas e variadas. Apesar da

ausência de comunicações verbais, sem saber andar ainda, essas crianças encontram uma grande quantidade de meios para realizar atividades em comum (BARRIÈRE, et al, 2011).

6.3 A explicitação de uma pedagogia do brincar nos berçários da creche Tarja Branca: aproximações e distanciamentos entre os discursos e as práticas

Nessa seção procurou-se estabelecer uma triangulação entre as fontes de dados, de sorte a identificar, por um lado, as proposições pedagógicas que sustentam os discursos das profissionais da creche (gestoras e professoras) e que estão expressas nos documentos orientadores e planos de formação no âmbito da creche e, por outro lado, a pedagogia preponderante nas brincadeiras dos bebês, face às circunstâncias estruturais e relacionais propiciadas pelas professoras.

6.3.1 O desejo investigativo dos bebês e dos adultos: do anúncio à ação

A equipe da creche Tarja Branca anuncia no PPP que concebe o ato de aprender como experiência significativa, tanto para as crianças como para os adultos; o objetivo da ação educativa é que ambos descubram o desejo envolvido na investigação. Pode-se dizer que a gestão e as educadoras estão implicadas com a promoção de desenvolvimento profissional e institucional, investindo em processos de transformação e qualificação de práticas, a partir de processos formativos centrados na unidade e pautados na participação da equipe e das famílias, com foco nas experiências e aprendizagens infantis, nos termos defendidos pelas pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Como ilustração, destacam-se as reflexões coletivas sobre a melhoria do espaço da brinquedoteca, sobre o cesto dos tesouros e o brincar heurístico, bem como do uso da televisão na creche, demonstrando que as formações na creche estão vinculadas ao processo de desenvolvimento profissional individual e institucional, considerando as situações concretas vivenciadas.

A gente teve formação sobre brinquedo heurístico e a gente até está criando a nossa cesta [...] a formação foi bacana! As crianças tendem mesmo a brincar com coisas que não são brinquedos (Depoimento da educadora B, do berçário final – Apêndice J).

A formação relativa ao brincar heurístico foi referenciada por um modelo pedagógico participativo que explicita seus princípios e conceitos fundamentados na ética e nas relações democráticas, especialmente dentro de uma pedagogia para a primeira infância, razão pela qual foi ressignificada pelas educadoras, conforme o depoimento acima, em que a professora reforça: “as crianças tendem mesmo a brincar com coisas que não são brinquedos”, concordando com o que a teoria trata, ao se aproximar da realidade por ela observada nos berçários com os bebês e crianças bem pequenas.

Não obstante, a realidade representar foco de reflexões e estudos, consideramos que a relevância reside no retorno desses conhecimentos para a prática, representando, conforme dito, a práxis, não observada após a formação sobre o uso da televisão e do brincar heurístico durante a pesquisa empírica.

Nesse sentido, o grande desafio da equipe situa-se na transposição dos estudos para a prática. Algumas condições ainda precisam ser efetivamente conquistadas: a quebra do isolamento e motivação advinda de um projeto colaborativamente construído, com base na escuta e observação de bebês e famílias concretas, bem como no respeito a todos como aprendizes, concretizado também no apoio ao contexto por parte de um mediador pedagógico – a equipe gestora da creche (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013).

6.3.2 Os bebês brincam: a gente oferece um monte de brinquedos

O texto do PPP da creche caracteriza o bebê como um sujeito que brinca com adultos, com seu próprio corpo com sons, brinquedos e colegas. Ainda assim, no próprio documento, na área de conhecimento denominada “brincar”, as definições da brincadeira se resumem ao brincar simbólico, ancoradas nas teorias de Vygotsky para o qual a denominação “brincar” se aplica para as crianças na fase pré-escolar,

momento em que a situação imaginária está presente⁶². Cabe frisar que Vygotsky foi bastante citado como embasamento teórico da graduação das gestoras e professoras, demonstrando-se elemento significativo das redes de significações da equipe pesquisada.

O PPP da creche encontra-se amplamente apontado na Proposta Curricular para a Educação Infantil Municipal (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007) que, ao não tratar especificamente da brincadeira dos bebês, deixa uma lacuna a ser preenchida por cada equipe escolar. O tratamento relacionado às crianças bem pequenas, no referido documento, se resume à manutenção dos materiais ofertados e ao “cuidado com peças pequenas que possam ir à boca, nariz, ouvido etc., ocasionando acidentes” (p. 32).

A leitura das atas resultantes dos momentos formativos da creche Tarja Branca permitiu-nos ratificar essa análise, especialmente nas discussões coletivas decorrentes do uso do espaço da brinquedoteca, derivando na construção de *kits* de temas de brincadeiras simbólicas (médico, escritório, casinha, etc.) que desconsideraram outras possibilidades do brincar, neste espaço coletivo da creche.

Observamos, na turma do berçário final, que os brinquedos disponibilizados no decorrer da pesquisa foram, além de sucatas e peças de encaixe, bonecas, panelinhas, fogão e tábua de passar roupa de brinquedo, em consonância com a indicação do PPP da creche de que “para os bebês do berçário final, os brinquedos mais adequados são compostos por simbólicos como panelinhas, ferramentas, bonecas, carrinhos, entre outros como embalagens recicláveis, além dos vários espaços que incentivam o desenvolvimento” (p. 28).

Porém, apenas ao final do ano, observamos que os bebês do berçário final – com idade entre 15 e 21 meses - estavam realizando pequenas ações imitativas de forma autônoma, anterior a esse período, os bebês brincavam seguindo os modelos dados pelas educadoras. Conforme nos elucidou Kishimoto e Freyberger (2012).

A criança começa a imitar ações e situações que observa quando já dispõe de imagem mental, o que ocorre em torno dos dois anos. Ela só vai assumir

⁶² É inegável a contribuição de Vygotsky para a educação, inovando as teorias que se tinha à época, entendendo a aprendizagem como um processo de natureza coletiva e cultural.

determinador papéis, como de motorista, mãe, professora, quando entra no faz de conta e compreende as funções desses personagens na sociedade: do motorista que dirige carros, da professora que educa as crianças ou da mãe que dá comida para o bebê. As imitações anteriores, embora importantes, são repetições de ações observadas pelas crianças sem a compreensão dos papéis desempenhados (p. 12).

No registro do berçário inicial, as educadoras pontuaram que sempre oferecem diferentes tipos de brinquedos. A educadora G, em depoimento, também enfatizou essa prática: “Todos os dias a gente coloca vários brinquedos para eles e conseguimos identificar aquilo que eles gostam mais” (Apêndice J). Nesse sentido, o depoimento da coordenadora pedagógica demonstrou atenção a esse detalhe do planejamento e prática com os bebês: “Às vezes a gente só joga lá os brinquedos, mas não é assim, tem que ver quais brinquedos são” (Apêndice J). Oferecer brinquedos aos bebês e às crianças não garante uma brincadeira de qualidade (BRASIL, 2012).

As gestoras e as educadoras, bem como o texto do PPP da creche Tarja Branca, enfatizaram que o trabalho nos berçários está relacionado com experiências utilizando os cinco sentidos. No entanto, observa-se que oferecem brinquedos e objetos que não potencializam essa condição. Notou-se em comum, nos dois berçários pesquisados, objetos comprados prontos: chocalhos, livros-brinquedo, encaixes e pelúcias.

Cabe ressaltar que a aquisição de brinquedos e materiais é realizada pela Associação de Pais e Mestres (APM) formada por educadoras, gestoras e famílias, deliberadas em reuniões mensais, espaço privilegiado para que escola e família discutam as necessidades pedagógicas da escola em prol das aprendizagens dos bebês e crianças.

O envolvimento das famílias é preconizado como fundamental para a ampliação da cultura do brincar dos bebês e crianças, evidenciado nas pesquisas de Araújo (2017), ao passo que garante a continuidade das experiências vividas nos dois âmbitos: a creche e a casa, convergindo com as possibilidades sugeridas por Kishimoto (2010):

Os registros do brincar livre das crianças, que são marcas de um tempo e um lugar, ou seja, são marcas históricas deixadas pelas crianças, podem ser aproveitados para o planejamento de atividades dirigidas, com a participação das crianças e suas famílias. Como registro e documentação dos brinquedos e brincadeiras, o portfólio pode circular na casa das

crianças, para que as famílias colaborem informando as brincadeiras preferidas de seus filhos e saibam como eles aprendem e se desenvolvem ampliando a cultura do brincar. É um material que ajuda a integrar a família à creche e à pré-escola quando os pais dão sequência, em casa, às atividades do centro infantil, inserindo comentários, fotografias ou objetos que agregam novos sentidos aos registros (p. 17).

Portanto, as reflexões realizadas nos espaços formativos da creche acerca do brincar precisariam alcançar o âmbito das famílias – tanto nas reuniões da APM como nas reuniões com pais -, com possibilidade para as trocas de saberes pedagógicos e da comunidade sobre o tema, reverberando em ações coletivas articuladas objetivando a ampliação da cultura do brincar do bebê e da criança bem pequena.

6.3.3 Os bebês brincam entre si: o que se faz com essa constatação?

Novamente, citamos o trecho do PPP da creche para iniciar a interpretação. “Os bebês [...] brincam com o rosto do adulto, com seus próprios pés e mãos, com sons, brinquedos e *com outras crianças*” (p. 22 – itálico nosso).

As educadoras concordaram com o PPP e nos depoimentos surgiram as seguintes falas: “Os bebês brincam interagindo, entre eles mesmos... acho que os bebês brincam entre eles, já começam a iniciar essas brincadeiras entre eles” (Educadora E, berçário inicial em entrevista). “Os bebês brincam [...] também com os colegas”. (Educadora D, berçário inicial em entrevista). Nesse mesmo sentido, a diretora citou, durante a entrevista, que as duas principais ações dos bebês são brincar e interagir, consideradas como eixos do currículo pelas DCNEIs.

Contudo, observam-se, nos dois berçários pesquisados, episódios nos quais as educadoras separaram bebês que demonstravam interesse pelo objeto que estava em posse de outro bebê. Nos episódios observados perceberam-se características coincidentes: a aproximação corporal entre dois bebês e a relação de um bebê com um objeto causando interesse em outro.

Uma educadora contou que os bebês “gostam de explorar o espaço, eles adoram as colmeias, adoram se esconder. São coisas que eles fazem entre eles, se escondem e ficam mostrando para os amigos” (Depoimento da educadora B, do

berçário final – Apêndice J). Nesse depoimento, diferentemente dos episódios presenciados, não se nota indícios do interesse em comum sobre um objeto, razão pela qual possa ter sido considerado positivo pela educadora.

Assim, pode-se concluir que a aproximação corporal entre dois bebês quando há interesse por um objeto em comum é considerado pelas educadoras como interação conflituosa entre os bebês, dessa forma se antecipam em separá-los e oferecer outro brinquedo a um dos bebês. Aguardar, observar e interpretar essas ações poderiam garantir intervenções mais assertivas às aprendizagens dos pequenos.

Cita-se como exemplo a pesquisa “Interações de bebês em creches” (ANJOS et al., 2004) resultado do projeto integrado desenvolvido pelo CINDEDI “Adaptação de bebês à creche” - realizado com a presença de bebês entre 4 e 14 meses – que revelou que as interações entre os bebês não se caracterizam apenas como fazer algo juntos, mas sim ao fato do comportamento de um bebê ser controlado pelo outro. Observaram que quando o adulto vê um bebê se aproximando do outro que porta um objeto, logo acredita que a criança está demonstrando interesse pelo objeto e lhe oferece outro semelhante, interrompendo as interações. Quando, na realidade, o bebê está interessado justamente na relação bebê-objeto-bebê.

O estudo apontou que a incompletude motora do bebê pode ser um elemento capaz de prolongar um episódio de interação entre crianças pequenas ou mesmo propiciar o surgimento de novos episódios de interação (FRANCHI; VASCONCELOS et al, 2003). Nesse sentido, Isabelle Deligne, estudiosa da abordagem Pikler, orienta às educadoras respeitar as pulsões do período sensoriomotor e transformá-las em capacidade de convívio social (informação verbal)⁶³.

No vídeo produzido pelo CINDEDI, *Bebê Interage com Bebê?* (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2007), a professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira enfatizou que na presença da criança na interação entre bebês em coetâneos, as educadoras são responsáveis por organizar os ambientes e ter uma atitude respeitadora que favoreçam essas interações. A esse respeito, Deligne (informação

⁶³ Fala da pediatra e formadora, Isabelle Deligne no curso “Os encontros espontâneos entre crianças pequenas e o modo de intervenção dos adultos, se necessário”, Grupo Educar 0 a 3, em 11 nov. 2016.

verbal)⁶⁴ orienta uma postura respeitosa por parte da educadora, pois acredita que não se pode forçar o corpo do outro – quando a educadora retira o bebê da situação interativa, por exemplo -, já que quando um bebê renuncia aos seus próprios desejos ou se frustra, também há aprendizagem.

Com base no que foi dito, Rossetti-Ferreira (2004) apontou que se as educadoras considerarão ou não esses episódios de interação de bebês como promotores de aprendizagem dependerá, por conseguinte, de suas redes de significações, formadas pelos inúmeros conceitos e significados científicos e culturais que as construíram e são por elas construídos, enquanto educadoras, como parte de uma comunidade escolar de uma determinada cultura, em um determinado período sócio-histórico.

Interessante constatar que, embora no discurso, tanto as gestoras quanto as educadoras considerem que os bebês brincam e interagem, na prática demonstram um *daltonismo* ao que diz respeito às suas próprias crenças e práticas (itálico das autoras). Daí a necessidade de uma formação em contexto, acerca das brincadeiras interativas entre os bebês, que reflita criticamente e construa a inovação e a mudança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013).

⁶⁴ Id.

6.3.4 Planejamos e registramos o brincar sempre: quando ele está engatinhando o estimulamos a andar

O título deste subitem originou-se de depoimentos semelhantes de gestoras e educadoras do berçário da creche: “Toda a brincadeira é planejada. Tem a brincadeira espontânea dentro do planejado, por exemplo: tem o parque, mas o professor planeja: O que eu quero agora? Vou ensiná-los a subir no escorregador” (Fala da PRVD K, durante a entrevista – Apêndice J). “Sim, planejo. Agora a gente tem colocado cada vez mais a questão do corpo e movimento [...] Agora que já estão engatinhando, a gente faz caixas de apoio para ficarem de pé” (Depoimento da educadora F do berçário inicial, em entrevista – Apêndice J). “Se atentar ao engatinhar, aos movimentos, depois andar, então é todo um processo bem válido no berçário” (Depoimento da educadora E do berçário inicial, em entrevista – Apêndice J). “Alguns já andam, outros engatinham e aí você vai tentar estimular os que engatinham a andar” (Depoimento da educadora N do berçário final, em entrevista – Apêndice J).

Além disso, notou-se grande ênfase dos registros das educadoras do berçário ao desenvolvimento motor dos bebês, citado no item 6.1.5., bem como durante as sessões de observação participante presenciou-se as educadoras apoiarem os bebês em almofadas para que sentassem, ou mesmo os colocarem sentados sem apoio e levando-os pelas mãos para treinar a marcha.

Relacionamos essa crença e fatos a uma possível interpretação equivocada do texto do PPP que elucida que “bebês precisam de apoio, ajuda e incentivo para as suas descobertas motoras, para sentar, engatinhar, andar, correr, pendurar, subir” (p. 22). Embora o PPP enfatize a importância do apoio, há uma fronteira tênue entre apoiar e forçar os corpos dos bebês a realizarem movimentos e posturas na ausência do equilíbrio necessário.

No âmbito das conquistas de movimentos e posturas, a Proposta Curricular (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007) diz que crianças entre 0 e 3 anos devem deslocar-se no espaço desenvolvendo uma atitude de confiança nas próprias habilidades motoras – andar, correr, pular etc. Embora o documento não mencione os movimentos e posturas anteriores e intermediárias dos bebês, cita a atitude de

confiança conquistada apenas quando o bebê possui liberdade de movimentos e vai se sentindo feliz com suas conquistas autônomas, conversando com o que postula Falk (2011), estudiosa da abordagem Pikler.

Além dos motivos relatados, supomos que a ênfase na observação do desenvolvimento motor se deva por ser a primeira linguagem perceptível nos bebês, conforme afirmou Wallon (2015). O começo do desenvolvimento de uma criança é dominado pelo motor. No bebê, os movimentos são as primeiras manifestações psicológicas que podem ser observadas e têm significados. A função motora está constituída por movimentos orientados em direção às relações com o mundo que o rodeia. As pedagogias participativas acrescentaram a essa afirmação que os bebês utilizam diversas linguagens para entrar em relação com o outro e com o mundo.

Em vista disso, a observação e escuta cuidadosa das diferentes linguagens dos bebês oferecerão valiosos subsídios para o planejamento de contextos potentes e variados para as brincadeiras dos bebês (ARAÚJO, 2013), campo imprescindível a ser pautado nos espaços formativos da creche.

6.3.5 A troca de fraldas é um tempo de relação: o que isso tem a ver com a brincadeira?

As entrevistas com as educadoras, acrescidas das sessões de observação participante nos berçários, demonstraram que as educadoras valorizam o vínculo, o apego, o toque e a necessidade do adulto estar atento à relação com os bebês nos momentos do dia.

Nesse sentido, as gestoras citaram a troca de fraldas como um momento privilegiado de atenção individual ao bebê, bem como a valorização do relacionamento respeitoso das educadoras com as crianças, elucidando que são aspectos que estão sempre no plano de fundo das formações que coordenam, conforme depoimento da coordenadora pedagógica:

Quando falo da troca de fraldas, parece que esta troca é menos pedagógica [...] Já é a quinta troca de fralda, então é a quinta oportunidade de estar com o bebê e fazer toda uma ação pedagógica: olhar, conversar, cuidar. Mas parece que isso não vale! (Apêndice J).

Embora as gestoras valorizem os momentos de cuidados corporais individuais, não se encontrou menção que explicitem e justifiquem a importância desse período individual privilegiado com cada bebê. A coordenadora pedagógica, inclusive, termina sua fala dizendo: “Parece que isso não vale!” E por que valeria? A importância desse momento precisaria estar explícita durante as formações que coordena, dialogando com a prática e teorias que tratam desse aspecto, como os modelos pedagógicos participativos de Goldschmied e Jackson (2006) e Pikler (2010, FALK, 2011).

No depoimento de uma das educadoras do berçário, encontramos uma interação que justifica a importância dessa interação mais próxima entre o adulto e o bebê, relacionando-a, inclusive à segurança do bebê para brincar e que, de certa forma, responde ao questionamento acima.

Tem o lado afetivo que eles realmente se apegam, vão criando aquele vínculo com a gente no dia a dia [...] Eles têm a segurança no educador, então você sente que a criança se sente mais segura para tudo: para brincar, para se desenvolver no geral (Depoimento da educadora F, do berçário inicial, em entrevista – Apêndice J).

Correspondente a essa fala, nos modelos pedagógicos de raiz participativa, as teorias, crenças e princípios estão explícitos e, portanto, relacionam-se a todas as dimensões do trabalho pedagógico com os bebês e crianças. Conforme citado, o desejo de atividade da criança depende da alegria, intimidade e segurança que possui com o adulto, que é estabelecida especialmente durante os cuidados (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006; PIKLER, 2010; FALK, 2011). Além disso, a possibilidade de a educadora estar, individualmente, com cada bebê acontece enquanto os demais se ocupam de brincadeiras.

Portanto, nesse aspecto, os diferentes saberes dos adultos precisariam ser compartilhados em momentos de trocas nos espaços formativos da creche. Os saberes precisam ter espaço institucionalizado para circular. O nível de mudança está fortemente relacionado com o nível em que os professores interagem com seus pares e com os outros, proporcionando ajuda técnica e apoio (FULLAN, 2009).

6.3.6 As brincadeiras dos bebês como pauta das formações: a efetivação nas práticas?

Entre os anos de 2010 e 2013, a Secretaria de Educação Municipal promoveu encontros formativos entre as equipes gestoras das creches e pré-escolas e as professoras Mônica Appezzato Pinazza e Suely Amaral Melo, pela Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da USP. Os assuntos estudados relacionaram-se ao desenvolvimento infantil, liderança e formação de equipes e reflexões acerca dos momentos da rotina da educação infantil validados pela Rede.

Durante a formação, as equipes gestoras tiveram contato com algumas produções relacionadas à educação em creches, a saber: *Descobrir Brincando* – que trata do cesto dos tesouros e da brincadeira heurística; *Os bebês entre eles* – resultado da pesquisa sobre as interações dos bebês; e *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* – livro que elucida o histórico do trabalho da pediatra Emmi Pikler e suas pesquisas.

Nesse período, o MEC lançou os cadernos *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches* (BRASIL, 2012), elaborados pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Adriana Freyberger, que foram amplamente distribuídos nas creches municipais. No material encontramos explicações sobre as principais brincadeiras dos bebês.

Concluiu-se, então, que as políticas públicas, nas esferas federal e municipal, foram responsáveis pelo primeiro contato das creches da Rede com pedagogias para a primeira infância de raiz participativa. Contudo, essas iniciativas não reverberaram em mudanças no currículo do município, servindo como referências na realização dos estudos das equipes gestoras e reflexões que ofertam para as educadoras nos espaços formativos dentro das instituições educacionais.

A coordenadora pedagógica proporcionou à equipe da creche Tarja Branca o contato com a experiência do cesto dos tesouros e do brincar heurístico, com aporte teórico e prático. A equipe significou essa abordagem a partir de sua rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA, 2004), observando o que se relacionava ao que praticava, nesse sentido observamos conceitos interpretados de diferentes modos.

O conceito dos objetos utilizados na brincadeira foi interpretado de maneira simplificada, exemplificados pelas falas da gestão e educadoras:

Tivemos formação sobre as brincadeiras heurísticas e cesto dos tesouros. A gente está colocando os recicláveis. [...] Um pouco a gente já fazia, mas eu não achava que era tão pedagógico, embora eu ache que tudo na creche é pedagógico. A gente falava: “eles gostam, então a gente usa”, mas acho que são coisas que eles têm mais interesse. [...] A gente já colocava caixas, eles adoram. E a gente chegou a colocar algumas coisinhas, não chegou a ser um cesto dos tesouros como diz que tem que ter ampla quantidade de material, mas estamos montando coisinhas assim (Depoimento de uma professora do berçário inicial – Apêndice J).

Esse ano a coordenadora falou sobre o cesto dos tesouros que é onde você faz o que chamam de sucatas. Você pega a cesta, coloca vários objetos que eles não conhecem, diversificados e você coloca num canto da sala e eles vão pegando. Você tem a caixa de sucata, mas de vez em quando você pega o cesto para fazer de forma diferenciada, para ver se eles têm a curiosidade de pegar. Eu sempre percebi que é um dos brinquedos que as crianças mais gostam, mas eu nunca tinha feito a relação com a questão da descoberta (Depoimento de uma auxiliar em educação do berçário final – Apêndice J).

No cesto dos tesouros e na brincadeira heurística os materiais não devem ter uma função pré-determinada, devem ser não estruturados, porém o princípio fundamental revela-se na oferta de materiais com múltiplas possibilidades sensoriais, já que o plástico está presente na maioria dos brinquedos fabricados pelas indústrias e, também, nas sucatas.

A interpretação de que o cesto dos tesouros deve ser colocado em um canto da sala também pode ser considerada equivocada, que segundo Goldschmied & Jackson (2006) o cesto deve ser posicionado de forma que os bebês possam estar em volta do mesmo para brincar. A organização da sala em cantos é muito difundida entre as educadoras da rede municipal, estando presentes nos dois documentos curriculares para creches (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, 2007) por proporcionar uma área central descongestionada.

Destacou-se, nas fontes da pesquisa que trataram desse tema, a menção da importância da descoberta feita pelo bebê, autonomamente, pelos sentidos e pelo movimento corporal, relacionada à sua própria curiosidade, desconstruindo a crença inicial de que é preciso ensinar o bebê o que fazer com objetos e brinquedos. Assim, gestoras e educadoras demonstraram que estão construindo a noção do papel da educadora enquanto organizadora do espaço e materiais de modo convidativo, garantindo autonomia, individualidade, prazer e interações entre os bebês, indo ao encontro dos fundamentos preconizados por Goldschmied e Jackson (2006).

Na ata do último HTPC sobre o brincar heurístico, encontrou-se registro de uma reflexão relevante da equipe que remete à importância do uso de um modelo pedagógico como janela (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). A equipe considerou como uma grande contribuição o conhecimento dos princípios e fundamentos do brincar heurístico, que poderão ser transpostos em outras propostas e espaços da creche através de ressignificações coletivas e individuais das educadoras.

As brincadeiras dos bebês estiveram em pauta em poucos encontros formativos com a equipe, especificamente no início de 2017. A coordenadora pedagógica observa práticas pontuais que revelam qualificação da prática em algumas turmas que colocaram em prática o uso do cesto dos tesouros, não se constituindo, portanto, em uma mudança institucional.

O grande potencial da formação encontra continuidade na figura de um mediador pedagógico que engaja as educadoras em um projeto coletivo comum, com a participação das famílias e inclusão desses objetivos no projeto político pedagógico (PPP) da creche para que de fato, se dê conta da reverberação em práticas consistentes e intencionais no âmbito das brincadeiras, rompendo com a lógica fragmentada das áreas de conhecimento presentes na Proposta Curricular do município, em que se evidencia forte norteador das práticas de pedagogias implícitas de raízes transmissivas para bebês na creche, que não evidencia saberes acerca da pedagogia específica para os bem pequenos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomada a premissa que orientou os argumentos neste estudo – a invisibilidade dos bebês nos currículos - a pequena amostra de sujeitos pesquisada confirmou que alguns conhecimentos específicos da pedagogia com bebês nas brincadeiras estão presentes, de forma embrionária, no PPP, nas formações continuadas oferecidas pelas gestoras da creche e em algumas falas e ações das educadoras.

O PPP da creche, cuidadoso em relação à caracterização dos bebês dos berçários inicial e final, inclusive citando o brincar do bebê com o próprio corpo, com o corpo do adulto e com outros bebês, considera pouco os bebês nos demais títulos do documento, que se guia pela organização curricular preconizada pela Proposta Curricular municipal para a educação infantil em áreas de conhecimento.

Os estudos ofertados pela Secretaria de Educação, como os coordenados pelas professoras Mônica Pinazza e Suely Amaral, bem como os estudos das DCNEIs, foram apontados pelas gestoras como fundamentais para o aprofundamento das especificidades do brincar do bebê, responsáveis inclusive pelo conhecimento delas acerca das propostas de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, relacionadas ao cesto dos tesouros e à brincadeira heurística.

Em se tratando das formações continuadas tendo como lócus a creche, a Abordagem Pikler foi citada por uma professora como referência estudada em outra creche da rede em que trabalhou, enfatizando que acredita estar relacionada ao que pratica hoje na creche. O estudo acerca do cesto dos tesouros e do brincar heurístico foi citado por todas as educadoras (professoras e auxiliares em educação) revelando o significado que teve, individualmente, de novo, confirmando o valor de modelos pedagógicos baseados em conhecimentos explícitos participativos para a mudança.

Alguns equívocos poderão ser sanados com a possibilidade de se colocar em prática com os bebês essas experiências, transformando os significados individuais

em uma cultura coletiva da creche. Nesse sentido, a **parceria com as famílias**,⁶⁵ considerada como um dos princípios fundamentais para contextos de qualidade na creche, será fundamental no âmbito do conhecimento do que se pratica na creche, sendo as famílias parceiras, inclusive na recolha dos materiais para o uso dos bebês e crianças no brincar heurístico (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013) e na possibilidade de considerar o bebê potente e com ação independente (FALK, 2011).

Identificou-se que a educadora, além de conhecer as características das fases do desenvolvimento infantil, tenha **focalização na observação** como instrumento de qualificação das suas reflexões, registros e práticas, porque cada bebê é singular e tem direito a um ambiente que responda aos seus interesses e necessidades, expressos por diferentes linguagens que exigem um olhar e escuta no exercício de observar, registrar e interpretar.

Ainda é preciso ampliar a compreensão de que a **imagem de criança ativa e competente** significa autonomia, possibilidade de escolha e de livre movimento, que se aplica aos momentos da rotina, desde o brincar, como durante as refeições, deslocamentos, etc., pois funciona como uma mensagem subliminar do que se espera dela e da crença em sua potência. Surge-se uma indagação a ser feita às educadoras e gestoras implicadas nas creches e berçários: quanto sabe e pode o bebê mesmo antes de sentar ou engatinhar? E antes da conquista da marcha estável?

Verificou-se que há **centralidade nas interações** entre educadoras e bebês no sentido de brincar junto ou realizar momentos de alimentação e cuidado, bem como em atividades coletivas como rodas de história e música, mas que, por outro lado, os bebês interagem entre si em momentos pontuais, monitorados pelas educadoras e que as aproximações entre eles são rapidamente interpretadas como conflituosas pelas educadoras.

A organização do espaço e a disponibilização de brinquedos e materiais de diferentes texturas, que causem diferentes impressões, objetos de uso cotidiano e da natureza, para além do plástico e da pelúcia, brinquedos e objetos cuja finalidade será dada pela ação do bebê, ainda representa um desafio para o coletivo da

⁶⁵ Os negritos presentes nessa conclusão referem-se aos cinco princípios centrais definidores da qualidade no contexto da creche, conforme Araújo e Monteiro (2017).

creche. Um **ambiente seguro, confortável e estimulante** é central para uma pedagogia de qualidade, que o bebê precisa de um contexto que respeite e potencialize as possibilidades de explorar, comunicar e construir sentidos (ARAÚJO, 2013).

A interpretação dos dados nos faz concluir que há o início de uma ruptura com a pedagogia implícita transmissiva. Em alguns discursos há prevalência de uma pedagogia explícita participativa – em trechos do PPP, nas atas e entrevistas, porém ainda não se sabe como fazê-la, prevalecendo a prática tácita e rotineira. Como exemplo, houve o discurso na capacidade das interações e brincadeiras entre os bebês, porém, observa-se o contrário, momentos em que as educadoras separavam os bebês fisicamente quando eles pretendiam alguma interação interpretada como possível conflito. Além disso, o desconhecimento das especificidades de como fazer a pedagogia explícita participativa, também teve como consequência o uso da televisão de maneira espontânea, utilizada como substituta das brincadeiras e interações preconizadas nas DCNEIs.

Nesse sentido, optar pelos modelos pedagógicos parece ser uma forma de romper com práticas sem intencionalidade, que tendo explícitos os fundamentos da ação diária, estes podem ser transpostos para as diferentes situações da práxis para além da que trata o modelo em questão. Além disso, segundo Formosinho (2013), um modelo pedagógico dispõe tanto de um modelo curricular como de um modelo de formação continuada e de desenvolvimento profissional. Os avanços na práxis com bebês encontram espaço fértil na creche, por ser espaço coletivo, compartilhado e contextualizado. Nesse sentido, é urgente romper com práticas isoladas, pois as inovações se sustentam em um projeto coletivo e compartilhado entre formadores, educadores e famílias, essência das pedagogias participativas.

Embora o documento curricular da rede municipal exerça influência nos discursos e práticas relacionadas às brincadeiras dos bebês das creches, sendo, inclusive, importadas das pedagogias para crianças maiores, é no interior das unidades escolares que se revelam as práticas, realmente, democráticas e fundamentadas e que, portanto, acredita-se, são microssistemas com potencial para apontar mudanças no macrossistema e garantir um olhar peculiar à pedagogia dos bebês.

Este estudo abre perspectivas para futuras pesquisas no âmbito municipal, ao apontar questões, que, por não ser objetivo da presente pesquisa, não foram consideradas, entre as quais destacam-se: o acesso dos bebês e crianças nas creches da Rede Municipal, a urgência de abertura de novas turmas de berçários, a melhoria da estrutura física das creches, incluindo áreas verdes, bem como uma revisão curricular que contemple as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas.

Finalizando, as aprendizagens da minha experiência profissional como coordenadora pedagógica de creche incentivaram-me a atuar como pesquisadora de práticas. Por outro lado, no decorrer da pesquisa, os estudos realizados ampliaram meu olhar acerca da minha profissionalidade como docente e coordenadora pedagógica, afirmando o papel fundamental da figura da coordenação como liderança pedagógica na promoção da qualificação das práticas docentes na creche pelas diversas razões expostas neste trabalho.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese**. São Paulo: Atlas, 2014.

AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Bebê interage com bebê?** DVD, Pseudo Video produtora, 2007.

ANJOS, A.M. et al. Interações de bebês em creches. In: **Estudos de Psicologia** 2004, 9(3), p. 513-522.

ARAÚJO, S. B. Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 3, set./dez. 2014, p. 100-115.

_____. Dimensões da pedagogia em creches: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ARAÚJO, S. B. **Educação em creche: Participação e Diversidade**. Porto: Editora Porto, 2013.

_____. Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. SP: **Nuances**, Estudos sobre Educação, v.25, n.3, p.100-115, dez. 2014.

_____, MONTEIRO, T. Pedagogias Explícitas em Creche: relato de uma investigação-ação em contexto português. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v.4, n.1. 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/20>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ARAÚJO, U. F. **Temas Transversais, Pedagogia de Projetos e Mudança na Educação**. São Paulo: Editora Summus, 2013.

BALOG, G. Iniciando a construção. Objetos apropriados para a brincadeira. In: KÁLLÓ, E. BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Editora Omnisciência, 2017.

BARBOSA, M. C. **Especificidade da ação pedagógica com os bebês**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

_____. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro, 2010a.

BARRETO, A. M. R. F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. In: **Cadernos CEDES**, n.37. Grandes políticas para os pequenos. Campinas: Papirus, 1995.

BARRIÈRE, M.; BONICA, L.; MUSATTI, M.; RAYNA, S.; STAMBAK, M.; VERBA, M. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BOMTEMPO, E. **Brinquedos**: critérios de classificação e análise. Cadernos do EDM 2 (2). P. 36-44. São Paulo: FEUSP, 1990.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação** no. 19, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BORGES, M. A.F. **Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo**: Experiências no contexto de duas pré-escolas. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 2015.

BRANCO, M.L. **O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey**. Revista Educação e Pesquisa. V.36. n. 2. São Paulo May/Aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200012. Acesso em: 20 mai.2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, COEDI, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **DOU de 16/07/1990 – ECA**. Brasília: Câmara dos deputados, 1990.

_____. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

_____. **Lei no. 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. E 2º. Graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial, 1971.

_____. **Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. **Lei no. 11738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Diário Oficial, 2008.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006a. V. 1 e 2.

_____. Plano nacional de educação: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: INEP, 1997.

_____. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009b.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 2.

_____. **Política Nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEF, COEDI 2006.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC, SEF, DEPF, COEDI, 1996a.

_____. **Ser criança na educação infantil:** criança e linguagem. Caderno 2, PNAIC Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/4-materiais-da-educacao-infantil>. Acesso em: 14 abr 2018.

BROUGERE, Gilles: A Criança e a Cultura Lúdica. In KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Cortez, 1996.

BRUNER, Jerome S. **Child’s Talk:** learning to use language. Nova York: W.W. Norton, 1983.

_____. **El habla del niño.** Barcelona: Paidós, 1995.

CAMPOS, M. M. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. In: **Anais do Simpósio CEB sobre a pré-escola**. Goiânia: 1986.

_____. **Educação infantil: o debate e a pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 121., jul, 1997, p. 113-127.

_____. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa** n. 106, p 117-127, 1999.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crerios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARO, C. **The Genius of Emmi Pikler**. 2012. In: The Pikler Collection. Disponível em: <https://thepiklercollection.weebly.com/history.html>. Acesso em: 12 nov 2017.

CERISARA, A.B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise dos pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G. de; PALHARES M.S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 19-50.

_____. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CUNHA, L. A.; GOES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1985.

DARAHEN, G. C.; SILVA, A. P. S.; COSTA, N. R. A. Da teoria de apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. **Revista Temas em Psicologia**. 2009, vol. 17, n. 1, p. 191-207. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n1/v17n1a16.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora Porto, 2001.

DEHELÁN, E.; SZREDI, L.; TARDOS, A. A Integração das regras de vida através da atitude dos educadores. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy**; Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

DELIGNE, I. **Os encontros espontâneos entre crianças pequenas e o modo de intervenção dos adultos, se necessário**. Grupo Educar 0 a 3, 2016. (Comunicação oral).

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIDONET, V.A. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, M.L. de A. (Org.). **Educação infantil em tempos de mudança**. São Paulo: FCC.DPE, p. 13-24, 2000.

ELFER, P.; GOLDSCHMIED, E.; SELLECK, D. Y. **Key Persons in the early years**. Reino Unido: David Fulton Books, 2003.

FALK, J. **Abordagem Pikler Educação Infantil**. São Paulo: Editora Omnisciência, 2008.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy**; Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A.L.G. de; PALHARES M.S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 67-99,

FOCHI, P.S. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contexto de vida coletiva. Dissertação de mestrado. Universidade do Rio Grande do Sul, 2013.

FORMOSINHO, J; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J. Prefácio. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

FRAIDENRACH, V. Contratados como auxiliares de educação infantil, profissionais exercem função de docente. In: **Revista Educação**. Ed. 246. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/author/veronica-fraidenraich/>. Acesso em: 14 fev 2018.

FRANCHI e VASCONCELOS, C. R.; et al. A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. In: **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(2), p. 293-301.

FRANCHI e VASCONCELOS, C. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Crianças Pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. In: ROSSETTI-FERREIRA, et. Al. (Orgs.) **A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Editora Penso, 2004. P. 136-153.

FRANÇA, G. W. **Tia, me deixa brincar: o espaço do jogo na educação pré-escolar.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 1990.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

_____. HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.** Porto: Porto Editora, 2001.

GOLDSCHMIED, E. JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche;** Tradução: Marlon Xavier. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GONZALEZ-MENA, J. EYER, D. W., **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche.** Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GOMÈZ, G.R.; FLORES, J.; JIMÈNEZ, E. **Metodologia de la investigacion cualitativa.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2003.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1991.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.** Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy;** Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

KÁLLÓ, E. BALOG, G. **As origens do brincar livre.** São Paulo: Editora Omnisciência, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940).** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. **Jogos Infantis.** São Paulo: Editora Vozes, 1993.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais.** Belo Horizonte, novembro, 2010.

_____.(org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.) **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

_____; FREYBERGER, A. **Brinquedos e Brincadeiras de creches**. Brasil, MEC, SEB, 2012.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G. de; PALHARES M.S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 51-65.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, E. S. et. Al. Trabalhando com pajens. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 49, p.71-86, maio 1984.

MAJEM, T.; ÒDNA, P. **Descobrir brincando**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Formação de professores. Serie educação infantil em movimento).

MERRIAM, S.B. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass: a Wiley Imprint, 2009.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25

MUCCHIELLI, A. **Methodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de papéis**: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creches**: crianças, faz de conta e cia. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, T.M., OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 188-216.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ARAÚJO, S. B. A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ARAÚJO, S. B. **Educação em creche: Participação e Diversidade**. Porto: Editora Porto, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007, p. 13-37.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **Revista Textura (ULBRA)**. V.18.n. 36. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1747/1457>. Acesso em: 10 jan. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos de interação adulto/criança. **Infância e Educação – investigação e práticas**. Revista do GEDEI, n.1, p. 153, 2002

_____. (Orgs.) **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

_____. **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto: Editora Porto, 2011.

_____; ARAÚJO, S. B. **Educação em creche: participação e diversidade**. Porto: Porto Editora, 2013.

_____; KISHIMOTO, T. M. (Orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2002.

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

PATTON, M. Q. **Qualitative reserch & evaluation methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PIKLER, E. **Moverse em libertad: desarrollo de la motricidad global**. Madrid: Narcea Ediciones, 2010.

PINAZZA, M. A. A Educação Infantil em suas Especificidades. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Org.) **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 371-385.

_____ ; NEIRA, M. (Org.). **Formação de profissionais da educação infantil: desafio conjunto de investir na produção de saberes**. São Paulo: Xamã, 2012.

_____. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre, Penso, 2013.

RICHTER, S. R. S; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010

ROSEMBERG, F. Creche. **Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: 1984

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Introdução - Tecemos a RedSig e este livro seguindo a receita do poeta. In: ROSSETTI-FERREIRA, et. Al. (Orgs.) **A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Editora Penso, 2004. P. 16-22.

_____ ; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, et. Al. (Orgs.) **A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Editora Penso, 2004. P. 24-41.

_____. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. In: COLINVAUX,D.; BANKS, L.; DELL'AGLIO, D. D. (Orgs.). **Psicologia e desenvolvimento: Reflexões e práticas atuais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19-59.

SANCHES, E. S. **Creche: realidade e ambiguidades**. São Paulo: Vozes, 2003.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Documento orientador 2 - Orientações gerais para a discussão do PPP 2017**, de fevereiro de 2017.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: Uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEI's. **Secretaria de Educação, Cultura e Esportes**, 1992.

_____ . Pesquisa estudo de custo e qualidade do atendimento educacional de 0 a 3 anos em período integral. **Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação**. Serviço de Orientação Técnica. 1998. (mimeo).

_____ . **Previsão de atendimento das unidades escolares municipais no ano letivo 2018**. São Bernardo do Campo, 2017a. Disponível em:

<www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/matricula/2018/Atendimento/Atendimento_endereco_das_Unidades_Escolares_no_ano_letivo_201828_12_17.pdf>. Acesso em: 3 dez 2018.

_____. **Previsão de atendimento das creches parceiras para o ano letivo de 2018.** São Bernardo do Campo, 2017b. Disponível em: <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/matricula/2018/Atendimento/Atendimento_e_endereco_das_Creches_Parceiras_no_ano_letivo_201828_12_17.pdf>. Acesso em: 3 dez 2018.

_____. **Rotina:** Diretrizes para as creches municipais de São Bernardo do Campo. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Serviço de Orientação Técnica. 1998a. (mimeo)

_____. **Lei nº 4681**, 1998b. Dispõe sobre o Ensino Público Municipal, o Estatuto do Magistério do município de São Bernardo do Campo, criação do quadro técnico educacional, Plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 5224**, de 25 de novembro de 2003. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei nº 5820**, de 3 de abril de 2008. Dispõe sobre o ensino público municipal, o estatuto do magistério do município de São Bernardo do Campo, criação do quadro técnico educacional, plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 6316**, de 12 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o estatuto e plano de carreira dos profissionais do magistério e servidores da educação básica do ensino público municipal e suas alterações, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 6.628, de 14 de dezembro de 2017b.** Altera os artigos 11, 12, 14, 20, 36, 40, 59, 63, 64, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 83, 90, 99 e anexos, e revoga o art. 77 da Lei Municipal nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal; altera o Anexo 15 da Lei Municipal nº 2.240, de 13 de agosto de 1976; altera o art. 196 da Lei Municipal nº 1.729, de 30 de dezembro de 1968, e dá outras providências.

_____. **Resolução nº 20**, de 07 de agosto de 2015. Dispõe sobre parâmetros do número de alunos nas classes da Rede Municipal de Ensino e Entidades Conveniadas e dá outras providências.

_____. **Lei nº 6447, de 28 de dezembro de 2015a.** Aprova o Plano Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, revoga a lei municipal nº 5224, de 25 de novembro de 2003, e dá outras providências.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Creche Tarja Branca**, 2016.

_____. Proposta Curricular de São Bernardo do Campo. **Secretaria de Educação e Cultura. Departamento** de Ações Educacionais: Rettec Artes Gráficas, 2004.

_____. Proposta Curricular de São Bernardo do Campo. **Secretaria de Educação e Cultura. Departamento** de Ações Educacionais: 2007.

_____. Validação: Cadernos de Educação Municipal. **Secretaria de Educação e Cultura. Departamento** de Ações Educacionais: 2007a.

_____. Suleando, Parâmetros norteadores da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo. **Secretaria de Educação. Departamento de Ações Educacionais**, 2011.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, D. A. **De pajem a professora de Educação Infantil**: um estudo sobre a constituição identitária da professora de educação infantil. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2015.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Editora Omnisciência, 2017a.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madri: Morata, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDOS, A. **Deixe o bebê também brincar por si mesmo**. Tradução de Patrícia Gimael. The first Years: Ngā Tau Tuatahi New Zealand Journal of Infant and Toddler Education. Volume 14, Issue I, 2012.

_____; FEDER, A. S. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Loczy; Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZINSER, A. Prefácio, 1996. In: KÁLLÓ, E. BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Editora Omnisciência, 2017.

APÊNDICE A – Pesquisa bibliográfica nas universidades

	Título	Autor e Ano	Instituição e Tipo do documento	Programa
1	A construção do processo de imaginação e criação no brincar com sucata: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses	Silva, Marcia Tostes Costa da (2017)	Universidade Presbiteriana Mackenzie Dissertação	Educação, Arte e História da Cultura
2	Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças	Carneiro, Maria Célia Mendes (2017)	Universidade Federal do Ceará Dissertação	Pós-graduação em educação
3	Práticas pedagógicas na educação infantil: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos	Fontes, Naiane Libório (2017)	Universidade Federal de Sergipe Dissertação	Pós-graduação em educação
4	A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora	Macário, Alice de Paiva (2017)	Universidade Federal de Juiz de Fora Dissertação	Pós-graduação em educação
5	Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André	Araujo, Djanira Alves Biserra (2016)	Universidade Nove de Julho Dissertação	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
6	As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque	Vieira, Izabel Carvalho da Silva (2016)	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Dissertação	Pós-graduação em educação
7	A dimensão corporal na relação educativa com bebês	Demetrio, Rúbia Vanessa Vicente (2016)	Universidade Federal de Santa Catarina Dissertação	Pós-graduação em educação
8	E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras	Cardoso, Michelle Duarte Rios (2016)	Universidade Federal de Juiz de Fora Dissertação	Pós-graduação em educação
9	O uso do tempo no cotidiano de bebês	Silva, Lucélia de Almeida (2015)	Universidade de Brasília Dissertação	Pós-graduação em educação
10	Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche	Jóia, Adelaide (2014)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Tese	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo
11	A construção do saber na educação infantil: uma leitura temático-figurativa do conceito de brincar em creches municipais de Campina Grande-PB	Cabral, Eliane de Menezes (2013)	Universidade Federal da Paraíba Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Letras
1	O brincar nas produções do	Santos,	Universidade do	Pós-Graduação em

2	conhecimento da Creche UFF	Cássia Cristina Barreto (2013)	Estado do Rio de Janeiro Dissertação	Educação
1 3	Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos	Sarti, Hilda Lucia Cerminaro (2010)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Tese	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo
1 4	O brincar na creche: uma leitura com ênfase no aporte psicanalítico	Léda, Patrícia Dias dos Santos (2010)	Universidade de Brasília Dissertação	Pós-Graduação em Educação
1 5	Examinando os processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche	Maria Ferreira de Lucena, Juliana (2010)	Universidade Federal de Pernambuco Dissertação	Pós-Graduação em Psicologia
1 6	A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico.	Karla Gomes Ramos, Tacyana (2010)	Universidade Federal de Pernambuco Tese	Pós-Graduação em Educação
1 7	Creche Odetinha: um estudo de caso	Fátima Verol Rocha (2010)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Dissertação	Pós-Graduação em Educação
1 8	As crianças gostam de tudo-o-que-não-pode: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche	Singulani, Renta Aparecida Dezo (2009)	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Dissertação	Pós-Graduação em Educação
1 9	Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar	Araldi, Marizete (2007)	Universidade Estadual de Londrina Dissertação	Pós-Graduação em Educação.
2 0	Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?	Karla Gomes Ramos, Tacyana (2006)	Universidade Federal de Pernambuco Dissertação	Pós-Graduação em Educação
2 1	Infâncias nas brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas	Dias, Lara Simone (2005)	Universidade Estadual de Campinas Tese	Pós-Graduação em Educação
2 2	Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP	Prado, Patrícia Dias (1998)	Universidade Estadual de Campinas Dissertação	Pós-Graduação em Educação

APÊNDICE B – Carta de apresentação para intenção da pesquisa junto a Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo

FEUSP

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE INFORMAÇÕES PARA PESQUISA

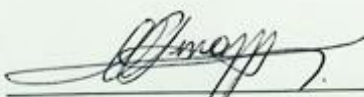
São Paulo, 21 de novembro de 2016.

Prezado (a) senhor (a),

Vimos por meio desta apresentar-lhe a mestranda Alessandra Giriboni de Oliveira, nº de matrícula 973938-3, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FE-USP, na linha de pesquisa Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados em observação participativa, análise documental da escola e questionário para compor a pesquisa de campo necessária para o desenvolvimento do seu trabalho de pesquisa que tem como título: *Os saberes dos gestores e professores da creche sobre o brincar do bebê de 0 a 18 meses*, sob a orientação da Prof^a Dra. Mônica Appezzato Pinazza, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a. Para quaisquer esclarecimentos.


Atenciosamente,



Mônica Appezzato Pinazza
Orientadora da pesquisa

Avenida da Universidade, 308 – São Paulo – SP CEP 05508-040
Fone – (11) 3091-3519 e-mail – posfe@usp.br
www.fe.usp.br

APÊNDICE C – encaminhamento da secretaria de educação para creche pesquisada


 MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
 DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA EMEB [REDACTED]

Senhora Diretora,


Estamos encaminhando a estudante Alessandra Giriboni de Oliveira, regularmente matriculada no programa de pós – Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE- USP, para realizar a pesquisa através da coleta de dados em observação participativa, análise documental e questionário para o desenvolvimento do seu trabalho de pesquisa que tem como título: “Os saberes dos gestores e professores das creche sobre o brincar do bebê de 0 a 18 meses”, conforme carta anexa.

A pesquisadora compromete-se:

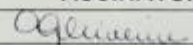
- Não utilizar-se de imagem fotográfica ou vídeo de alunos.
- Não publicar nome/identidade dos alunos e/ou da instituição em hipótese alguma.
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa em 2 (duas) vias (à Direção da Escola e a Divisão de Educação Infantil e Ensino Fundamental– SE11).

Ressaltamos o compromisso de não veiculação de qualquer material cedido ou informações fornecidas, sendo esta autorização apenas para objetivos de cunho didático e destituído de qualquer finalidade comercial.

SE-11, 30 de novembro de 2016.

Recebido na U.E em: 27/03/17	
Nome: [REDACTED]	Fabiana de Lima Encarregada Divisão de Educação Básica
Assinatura: [REDACTED]	

CIÊNCIA DO(A) PESQUISADOR(A)

NOME	ASSINATURA
Alessandra Giriboni de Oliveira	

Este documento deve ser em três guias, sendo uma para a unidade, uma para a secretaria e outra para o(a) pesquisador(a)

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Como gestoras da Escola Municipal de Educação Básica [REDACTED], instituição de educação infantil vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, concedemos os direitos dos participantes da pesquisa provisoriamente intitulada “Os saberes de gestores e educadores da creche sobre o Brincar do Bebê de 0 a 18 meses”, orientada pela **Prof.^a Dr.^a Mônica Appezzato Pinazza**, e que tem como pesquisadora responsável **Alessandra Giriboni de Oliveira**, mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com os seguintes contatos respectivamente: mapin@usp.br / alesgiriboni@usp.br ou telefone [REDACTED]. Na qualidade de gestoras, responsáveis pela referida instituição de educação infantil, autorizamos a realização do estudo nessa unidade. Compreendemos como e o porquê a pesquisa está sendo desenvolvida. As pesquisadoras responsáveis garantem sigilo absoluto, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberemos uma cópia assinada desse formulário de consentimento.

São Bernardo do Campo, 06 de março 2017.

[REDACTED]

 Diretora de Escola

[REDACTED]

 Coordenadora Pedagógica^{ora}

[REDACTED]

 Vice-Diretora

APÊNDICE E - Termo de autorização para gravação de voz

Depois de entendermos como e porque a pesquisa intitulada provisoriamente “Os saberes de gestores e educadores da creche sobre o brincar do bebê de 0 a 18 meses” está sendo realizada e compreendermos, especialmente, os métodos que serão usados para a produção de dados, assim como estarmos cientes da necessidade da gravação dos depoimentos, AUTORIZAMOS, por meio deste termo, a pesquisadora Alessandra Giriboni de Oliveira a realizar a gravação dos depoimentos prestados em entrevista individual, sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-nos os seguintes direitos:

1. Poderemos ler a transcrição da gravação de nossos depoimentos;
2. Os dados produzidos serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa, aqui indicada, e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Os nossos dados de identificação não serão revelados em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante nossa autorização;
5. Seremos livres para solicitar a posse da gravação e transcrição de nossos depoimentos à entrevista.

São Bernardo do Campo, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista individual com a Diretora, Vice-diretora (PRVD) e Coordenadora Pedagógica¹⁰

1. Desde quando está trabalhando nesta creche?
2. Desde que começou a trabalhar na creche qual tem sido seu principal foco formativo com os educadores?
3. Para você, qual a principal ação dos bebês?
4. Como isso acontece?
5. O bebê brinca?
6. Como você acredita que seja este brincar do bebê?
7. Este seu conhecimento foi adquirido na prática ou há uma teoria que o embasa?
8. Quais são essas teorias?
9. Já houve aqui na escola alguma formação para os educadores sobre o brincar do bebê?
10. Qual?
11. Quais foram os embasamentos teóricos?
12. Você observa que a equipe tem colocado em prática esta formação?
13. Você acredita que os educadores que trabalham nos berçários têm conhecimento sobre o brincar do bebê?
14. Quais?
15. Você gostaria de saber mais sobre o brincar do bebê ou julga que seu conhecimento é o suficiente?

APÊNDICE G- Roteiro de entrevista individual com as professoras

1. Desde quando está nesta escola?
2. Desde quando você é professora do Berçário?
3. Observando os bebês durante este tempo que está no berçário, você consegue me dizer quais são as principais ações deles?
4. O que eles mais fazem?
5. Você já estudou algo sobre isso?
6. Quais estudos foram esses?
7. Este estudo aconteceu na creche, na graduação ou você mesma buscou?
8. Essas ações que você relacionou acima são consideradas brincadeiras por você?
9. Você contempla essas brincadeiras no seu planejamento?
10. Como?
11. Nas suas observações e registros essas brincadeiras são seus focos?
12. Você já participou de alguma formação sobre o brincar do bebê nesta creche?
13. O que você aprendeu?
14. Consegue colocar tudo em prática?
15. Além das formas de brincar já citadas, você considera outras formas de brincar do bebê?
16. Quais?
17. Você gostaria de saber mais sobre o Brincar do bebê ou considera o suficiente o que sabe?

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista individual com as Auxiliares em Educação

1. Desde quando está nesta escola?
2. Desde quando você é educadora do Berçário?
3. Observando os bebês durante este tempo que está no berçário, você consegue me dizer quais são as principais ações deles?
4. O que eles mais fazem?
5. Você já estudou algo sobre isso?
6. Quais estudos foram esses?
7. Este estudo aconteceu na creche, em alguma instituição ou você mesma buscou?
8. Essas ações que você relacionou acima são consideradas brincadeiras por você?
9. Você contempla essas brincadeiras no seu planejamento ou observa que são contempladas no planejamento da turma?
10. Como?
11. Nas observações e registros essas brincadeiras são focos?
12. Você já participou de alguma formação sobre o brincar do bebê nesta creche?
13. O que você aprendeu?
14. Consegue colocar tudo em prática?
15. Além das formas de brincar já citadas, você considera outras formas de brincar do bebê?
16. Quais?
17. Você gostaria de saber mais sobre o Brincar do bebê ou considera o suficiente o que sabe?

APÊNDICE I - Questionário respondido antes das entrevistas**Formação acadêmica e experiência profissional**

Nome: _____

Data: _____; _____; _____.

1. Formação:

Formação em nível médio: _____

Instituição que cursou; Ano de conclusão: _____

Formação superior: _____

Instituição que cursou; Ano de conclusão: _____

Pós-graduação:

Instituição que cursou; Ano de conclusão: _____

2. Experiência Profissional:

Tempo de experiência como professora: _____

Tempo de experiência como professora de 0 a 3 anos: _____

Tempo de experiência como professora de bebês (0 a 18 meses): _____

Tempo na Rede Municipal de São Bernardo do Campo: _____

Tempo de experiência como gestora: _____

Tempo de experiência como gestora de creche: _____

APÊNDICE J – Depoimentos às Entrevistas

Diretora

Pesquisadora: J, desde quando você está nesta escola?

J: Desde 2013.

P: Desde que você começou a trabalhar na creche, qual tem sido seu principal foco formativo com os educadores?

J: A concepção do trabalho com bebês, o que é trabalhar com esta faixa etária, o conhecimento desta faixa etária. E no âmbito voltado para a gestão: a relação entre os educadores também é um foco formativo.

P: Neste sentido, para você qual a principal ação dos bebês?

J: Vejo duas principais: a brincar e a interação. São dois eixos que norteiam a formação e os desdobramentos dos assuntos.

P: Como isso acontece (este brincar e interação)?

J: Acontece em toda rotina, tudo para eles é brincar e interação, tudo é voltado para isso.

P: então, você acha que o bebê brinca. Como você acredita que seja este brincar do bebê?

J: O brincar do bebê no primeiro momento está muito relacionada à exploração. Exploração do corpo do adulto, dos brinquedos que são apresentados. É muito exploratório e na linha sensorial e, na medida em que vai se desenvolvendo a organização do pensamento por meio da linguagem, aí ele vai aprendendo a simbolizar também. Mas na creche eu vejo que este brincar vai muito na linha da exploração, das vivências que eles têm com materiais, com o que é apresentado ou também do que ele descobre no meio que explora.

P: Este seu conhecimento vem da prática ou há uma teoria que embasa?

J: Ambas as coisas. Um pouco de teoria, tem a ver um pouco com o que a gente teve de formação em São Bernardo que abriu muito os olhos para a questão da faixa etária, com a Mônica Pinazza e Suely Amaral. Quando estudamos as Diretrizes também abriu bastante. A prática e a observação das crianças, como elas aprendem, como elas interagem, do interesse pelo brincar, do brincar como linguagem delas e também desperta na gente o interesse de conhecer mais, buscar um embasamento maior.

P: Você se lembra quais são estas teorias? Quais são os autores?

J: O livro de zero a três anos enviado para as creches do MEC, a Goldschmied, a Maria Carmem Barbosa fala um pouco da faixa etária. Li um pouco da Pinazza, Suely Amaral, Territórios da Infância, nesta linha.

P: Já houve, aqui na escola, alguma formação sobre o brincar do bebê de até dezoito meses?

J: Todos os anos e durante o ano inteiro. O ano passado, a ex-coordenadora pedagógica trouxe um pouco das características das brincadeiras, de momentos da rotina em que se brinca. Então ela foi trazendo alimentação, como quando a criança está brincando com a colher, na biblioteca, o canto que tem a ver com o lúdico e este ano a S trouxe um pouco da brincadeira heurística que tem muito a ver com a faixa etária.

P: Quais foram os embasamentos teóricos destas formações?

J: Goldschmied, o livro Descobrir brincando, a gente vê muita coisa também no Blog Tempo de Creche, Paulo Fochi também lemos bastante, e o livro de 0 a 3 anos do MEC.

P: Você avalia que a equipe tem colocado em prática essas formações?

J: Sim. Tem muita gente sensível a esta questão do brincar heurístico que é uma coisa que a gente trouxe este ano, já confeccionando o cesto, fazendo os cantos com materiais diversos para a exploração. Trouxemos muito a discussão do brincar com objetos não estruturados e a gente percebe a quantidade de sucatas que entraram na escola de um ano para o outro, após essa formação. Hoje a sucata tem ganhado um valor pela necessidade que eles têm de explorar esses materiais, que sai um pouco da boneca e do carrinho, dentro de uma perspectiva de descoberta.

Estudamos o livro de zero a três anos enviado para as creches do MEC, a Goldschmied, a Maria Carmem Barbosa. Li um pouco da Pinazza, Suely Amaral, Territórios da Infância, nessa linha.

Neste ano a S trouxe um pouco da brincadeira heurística, que tem muito a ver com a faixa etária.

Elas trabalham muito nessa linha com sucatas, nos móveis com estes materiais para as crianças explorarem.

P: Você acredita que os educadores do berçário têm esse conhecimento sobre o brincar do bebê e quais são?

J: Tem sim. Eles trabalham muito nessa linha com sucatas, nos móveis com estes materiais para as crianças explorarem. Isso já mostra que eles entendem que os bebês têm a necessidade de explorar por meio dos sentidos. Os projetos e atividades propostas têm buscado alcançar essas características da criança.

P: Você gostaria de saber mais sobre o brincar do bebê ou julga seu conhecimento suficiente?

J: Julgo que eu não sei nem um por cento, eu precisaria saber bem mais sobre isso.

.....

Vice-diretora (PRVD) K

Pesquisadora: K, desde quando você está nesta escola?

K: Desde 1999.

P: E como gestora?

K: Como gestora desde o ano passado. Na verdade eu fui PAD (Professora de apoio à direção) em 2011. A diretora teve um problema, saiu e eu acabei assumindo a direção até o final do ano. Foi um ano de muito aprendizado, mas bem complicado. Daí, voltei para a sala, porque eu gosto muito de sala de aula. Então, estou o ano passado e este ano.

P: Desde que começou a atuar na creche como gestora qual o seu principal foco formativo com os educadores?

K: Formativo é assim: a criança como principal foco, principal objetivo. Eu penso que eu, a J (diretora) e a S (coordenadora pedagógica) a gente tem isso de ter a criança de muitos direitos, de muito respeito, então a gente vai por este viés, que a criança tem que ser muito bem tratada, muito bem respeitada. O resto vai acontecendo nas formações. Então a gente trabalha o brincar, o desenvolvimento do bebê, mas acima de tudo a criança como um ser de direitos.

P: Para você, qual a principal ação dos bebês?

K: O brincar, tudo através do brincar. Desde os bebês de zero a dezoito meses como os maiores, tudo através do brincar. Não tem como se não for por este caminho.

P: E como isto acontece?

K: Planejado. Tem a brincadeira espontânea dentro do planejado, por exemplo: tem o parque, mas o professor planeja "O que eu quero agora? Vou ensiná-los a subir no escorregador". Então, toda a brincadeira é planejada mediante a idade e o desenvolvimento que eles estão, o desenvolvimento proximal, mas tudo é planejado.

P: Como você acredita que seja este brincar do ponto de vista do bebê?

K: Exploração. Tudo através da exploração, então o bebê a gente traz uma sucata, ele vai explorar, ele vai colocar coisas dentro, ele vai medir inconscientemente, tudo através da exploração: boca, via oral, mas tudo através da exploração.

P: este seu saber sobre o bebê é adquirido da sua prática ou você estudou? Há alguma teoria que embasa este saber?

K: As duas coisas. Eu estudei, aí você tem a prática e volta a estudar, porque a gente tem que estar sempre estudando, então esta prática você revê na teoria, e a teoria você vai colocando na prática. Elas são muito aliadas. Uma está junto da outra.

P: Você se lembra de quais são as teorias que estudou?

K: a gente estudou muito Vygotsky, que é o que mais me aproxima das crianças, onde eu mais me encaminhei.

P: Já houve aqui na escola alguma formação sobre o brincar do bebê?

K: Sim. O brincar a gente fala a todo o momento. Formação sobre o brincar a gente teve o ano passado e retrasado, uma formação específica em HTPC.

P: Quais os embasamentos teóricos? Você se lembra?

K: Não, mas assim, a coordenadora sabe dizer melhor.

P: A equipe tem colocado em prática as formações?

K: Sim. Falo por mim. O professor tem que estar sempre revisitando. Às vezes uma coisa que você já aprendeu fica lá escondidinha aí quando você vê você fala – é mesmo né? Vou de novo tomar isso por base e vou levar para a sala, mas assim, a gente tem que estar sempre revisitando, mas sim, eles colocam em prática.

P: Você acredita que os educadores do berçário têm o conhecimento sobre o brincar do bebê?

K: Sim, acredito. A gente tem professores que chegaram agora, que não estão no berçário, que vieram com saberes muito bons. Não que os nossos não tenham, é que a gente tem a nossa visão, acaba ficando numa mesmice. Eles vieram com saberes muito legais, gente com muito gás, comprometidos, quando isso se mistura, reaviva a chama, vieram com vontade e saberes muito bons. Então, assim, no berçário a gente tem professores com saberes, uns mais outros menos, lógico, que colocam em prática. Na média todos com saberes bons para lidar com bebês.

P: Você sabe me dizer quais são estes saberes ou não?

K: Sobre desenvolvimento. A gente tem que saber do que a criança é capaz, onde está para poder estimular. Um exemplo de algo que ocorreu este ano: Não adianta eu colocar uma criança de barriguinha para baixo se ela ainda não sustenta a cabeça para ela poder engatinhar, eu tenho que saber isso: desenvolvimento físico, emocional, intelectual desta idade para propor, senão eu posso atropelar coisas ou não propor o que eu deveria estar fazendo.

P: Você gostaria de saber mais sobre o brincar do bebê ou julga que seu conhecimento é o suficiente?

K: Sempre saber mais. Acredito que leio pouco. Sempre que a gente pode ler e participar das formações. Leio na minha casa, aqui não dá para ler. Eu busco, porque a gente nunca sabe. O ser humano evolui tão rápido que o que você sabia no passado; até dois anos um bebê não fazia isso, então a gente tem sempre que estudar.

P: Você gosta desta parte de realizar formação?

K: Eu gosto de participar das formações, mas eu não me vejo muito como formadora. Prefiro colocar a escola para andar, para funcionar, gosto mais. É perfil. Gosto de estar com a comunidade: famílias, educadores...

.....

Coordenadora Pedagógica S

Pesquisadora: S, desde quando você está nesta escola?

S: Entrei em fevereiro de 2017.

P: Você estava na creche antes?

S: Na educação infantil, não era creche.

P: Na creche, qual tem sido seu foco nas formações?

S: Então, este ano vamos falar um pouco sobre planejamento e registro, baseado na avaliação do ano passado da gestão, educadores e orientadora pedagógica, além de música e africanidade. O grupo quer saber melhor como trabalhar estes temas com crianças tão pequenas.

P: Para você qual a principal ação dos bebês de zero a dezoito meses?

S: Acho que é exploração. Eles buscam conhecer, então a ação é muito olhar, se mexer, pegar, explorar, só o motor não diz tudo. É como se eles tivessem uma sede de conhecimento muito grande, então eles usam o corpo todo para conhecer o mundo.

P: Como isso acontece? Como você observa essa exploração aqui com os bebês?

S: Aqui vai depender muito do que o professor está oferecendo para eles. Então, nos diversos momentos, por exemplo: numa troca de fraldas. Se o professor chega lá, se ele dá um objeto na mão do bebê... se ele conversa com o bebê, aí o bebê vai interagir com aquilo que o professor tá trazendo para ele. Ah! Enquanto os professores se organizam, um vai lá trocar fralda e o outro fica com o grupo, aí dependendo do que aquele educador está fazendo ali com as crianças é o que a criança vai responder. Eu acho que a ação do bebê é sempre procurar e aí vai depender do que o professor oferece. Aqui eu vejo bastante empenho dos professores de estar oferecendo algo, mantê-los envolvidos com alguma coisa: objetos ou ouvindo uma música. Então, tem uma preocupação de deixá-los envolvidos. Tem que melhorar um pouco, planejar mais todos os momentos, mas eles se preocupam com isso. Quer dizer: a criança não fica ali sem nada para fazer, isto já é um ganho muito grande!

P: O bebê brinca?

S: Sem dúvida, ele brinca pra caramba e convida a gente para brincar.

P: Como você acredita que seja este brincar do bebê?

S: para ele tudo vira brincadeira. De repente se você chegar com uma injeção, dependendo do que você falar ele vai ficar iludido que aquilo pode ser uma brincadeira. Eu acho que ele brinca assim: olhando, interagindo, tocando, querendo tocar, porque às vezes ele ainda não alcança. O corpo dele está te dizendo se ele está envolvido ou não no brincar. Brincar pode ser: ele brinca com seu rosto, ele brinca com um objeto que você oferece, ele brinca com qualquer coisa que você oferecer e fica ali interagindo. Dependendo do objeto, o próprio cair do objeto para ele é uma brincadeira.

P: Você se apropriou deste saber pela prática ou pela teoria?

S: Acredito que tomei ciência de que isto era brincar e que isso é essencial para o bebê foi pela teoria. Como mãe e apaixonada por criança, quanto menor mais eu gosto, me fascino. Tomar conhecimento de que isto é aprendido, foi estudando.

P: Você consegue se lembrar de alguma teoria que embasa este seu saber?

S: Desde a Pedagogia quando a gente estuda Piaget, Vygotsky, Wallon, quando eles falam da aprendizagem que tem na interação com o ambiente e com o ser humano, e Wallon fala muito de afeto, se a gente for ver aí já está dizendo. Citando a formação da Mônica Pinazza que embasou muito a gente nesta questão do brincar e do quanto é essencial. Quando fiz Pedagogia isso não foi tratado de uma forma tão explícita, de que tudo isso tinha a ver com o brincar, que interagir com o ambiente e outro ser humano também é brincar, pode ser brincar.

P: Aqui na escola já houve alguma formação sobre o brincar do bebê?

S: Acho que sim. Já houve sobre o brincar em outros anos. Não sei se foi o brincar do bebê ou mais o brincar da infância.

P: Eu vi que vocês estão estudando um pouco sobre o Cesto dos Tesouros.

S: E o brincar heurístico.

P: E este brincar heurístico, o que tem para me falar?

S: Então, quando eu trouxe. Porque quando você chega nova na escola já tem que começar e conhecendo o grupo. Como ainda não tínhamos levantado as necessidades formativas para este ano, então era a minha carta na manga. Fiquei com receio de ser repetitiva. Mas não foi, embora elas já tenham uma prática de que oferece bastante objetos alternativos, brinquedos não estruturados, mas tratar do cesto e do brincar heurístico nós olhamos com um olhar mais educativo, levantamos aprendizagens, vivenciamos uma cesta dos tesouros adulta. Isso foi muito legal! Eu trouxe numa reunião pedagógica vários cestos com materiais interessantes para o adulto e discutimos brevemente o que aquilo causou para a gente. Foi interessante depois poder relacionar esta ação com o cesto dos tesouros e depois com o brincar heurístico. Foi uma forma de estudar um pouco mais uma prática que já existe. Eles

disseram que foi interessante, pois eles se preocupam em pegar um objeto que tenha a ver com os cinco sentidos, não vou pegar qualquer um, vou pegar um pouco que tenha a ver com tato, cor, cheiro, textura, que faz barulho. Ter essa preocupação de selecionar os objetos foi um ganho.

P: A equipe tem colocado em prática esta formação sobre Cesto dos tesouros e Brincadeira heurística?

S: Acho que continua um pouco aquilo que já tinha, ainda eu não vi na prática uma mudança significativa, ainda é um pouco cedo talvez. A formação com auxiliares em educação nós tivemos na semana passada, então também foi muito legal porque saltou aos olhos. Eles ficaram: "Puxa que legal! Não tinha pensado nisso! Às vezes a gente só joga lá os brinquedos, mas não é assim, tem que ver quais brinquedos são." Um pouco de tranquilizar os professores porque parece que se eles não estão agindo, ensinando os bebês não estão aprendendo. A gente que é professor tem aquela cócega: se o negocinho faz barulho você vai lá e mexe. Então vimos que não precisa ir lá mexer, deixa o bebê ir lá descobrir. Foi legal também que eu passei um vídeo sobre o Arquimedes e o porquê do brincar heurístico que tem a ver com eureka, que vi num livro que a gente tem aqui. Outra coisa que eles gostaram. Passei um vídeo e depois de toda vivência aqui que eu perguntei: O que será que tem a ver o vídeo com esta formação? E acabaram relacionando e então confirmou que é para a criança descobrir, não é para você chegar lá e ensinar como é que faz, ainda que leve certo tempo não faz mal, ela vai ter a hora que ela vai descobrir por ela mesma. Foram ganhos, tinha uma prática, mas não tinha o pensar sobre. Não tinham critérios.

P: os educadores do berçário têm este conhecimento sobre o brincar do bebê? E quais conhecimentos eles têm?

S: Eu não tenho propriedade ainda, tenho pouco tempo ainda para perceber. Nas discussões que tivemos sobre PPP (Projeto Político Pedagógico) e até para poder mexer um pouco e poder colocar para este ano, não transparece, parece que está assim: a rotina. Não sei dizer exatamente se o conhecimento específico mais de bebês se eles trazem ou não. Acho que em termos de cuidados sim, alimentação sim. Nas formações parece que há um alívio quando a gente fala de deixar o bebê explorar por ele mesmo. Talvez ainda, supondo, tenha uma preocupação que eu tenha que ter a plaquinha do nome do bebê ou então tenho que fazer a chamadinha, ou tenho que fazer a roda de música, tem o foco muito grande nessas atividades como se fizer outras coisas não fosse tão pedagógico. Quando falo troca de fralda, parece que essa troca de fralda é menos pedagógica. O berçário é diariamente febre e diarreia, então parece que isso toma um tamanho muito grande, e tem mesmo, é importante. Até no último HTPC conversamos sobre isso, de o professor enxergar nas trocas de fraldas muita ação pedagógica, porque senão ele fica meio frustrado e é pedagógico sim. Já é a quinta diarreia, então é a quinta oportunidade de você estar com o bebê e fazer toda uma ação pedagógica: olhar, conversar, cuidar. Mas parece que isto não vale.

Eu acho que a ação do bebê é sempre procurar e aí vai depender do que o professor oferece. Eu vejo bastante empenho dos professores de estar oferecendo algo, mantê-los envolvidos com alguma coisa: objetos ou ouvindo música. Tem que melhorar um pouco, planejar mais todos os momentos. A criança não fica ali sem nada para fazer, isso já é um ganho muito grande!

Embora elas (as professoras) já tenham uma prática de oferecer bastante objetos alternativos, brinquedos não estruturados, ao tratar do cesto e do brincar heurístico, nós olhamos com um olhar mais educativo, vivenciamos e levantamos aprendizagens. Eles disseram que foi interessante, pois vão se preocupar em pegar um objeto que tenha a ver com os cinco sentidos, não qualquer um. Ter essa preocupação de selecionar os objetos foi um ganho.

O estudo sobre o cesto dos tesouros e a brincadeira heurística não teve continuidade após abril nos momentos coletivos de formação. Há professoras que incrementaram a utilização de materiais/brinquedos não estruturados, mas sem um trabalho mais sistemático. Uma

turma de berçário inicial utilizou uma cesta dos tesouros que eu preparei e ao longo do ano fez algumas alterações renovando os objetos.

No último HTPC, conversamos sobre isso, de o professor enxergar nas trocas de fraldas muita ação pedagógica, porque senão ele fica meio frustrado e é pedagógico sim. Já é a quinta troca, então é a quinta oportunidade de você estar com o bebê e fazer toda uma ação pedagógica: olhar, conversar, cuidar. Mas parece que isso não vale!

É para a criança descobrir, não é para você chegar lá e ensinar como é que faz. Parece que há um alívio quando se fala em deixar o bebê explorar por ele mesmo. Gostaria de saber mais. O fato de eu ter vindo para a creche este ano foi escolha. É uma meta minha me aprofundar.

Às vezes a gente só joga lá os brinquedos, mas não é assim, tem que ver quais brinquedos são.

Quando falo da troca de fraldas, parece que esta troca é menos pedagógica. Já é a quinta troca de fralda, então é a quinta oportunidade de estar com o bebê e fazer toda uma ação pedagógica: olhar, conversar, cuidar. Mas parece que isso não vale!

P: Você gostaria de saber mais sobre o brincar do bebê ou julga que seu conhecimento é o suficiente?

S: Gostaria de saber mais... O fato de eu ter vindo para a creche este ano foi escolha. É uma meta minha me aprofundar. Eu fiquei muito tempo com as crianças de três a cinco anos e, aí, chegando aqui vejo que em relação à oralidade eu ainda preciso me aprofundar mais, o que é oralidade para o bebê? A gente fala em ampliar o repertório de palavras, mas como assim palavras? Oralidade já comecei a estudar e o próprio brincar preciso me aprofundar.

.....

Professora do berçário inicial F

Pesquisadora: F, desde quando você é professora de berçário?

F: Desde 2013.

P: O que te fez ser professora de berçário?

F: Me ofereceram berçário, acabei aceitando e gostei também. Este ano também a J (diretora) foi pela questão de horário. Perguntou se eu queria horário da manhã, daí tinha vaga no berçário inicial. Eu nunca tinha trabalhado no inicial, somente no final.

P: Observando os bebês neste tempo de experiência, você consegue perceber quais as principais ações deles?

F: Tem o lado afetivo, que eles realmente se apegam. Vai criando aquele vínculo com a gente no dia a dia. Tem a questão também da autonomia deles que vão querendo fazer as coisas por si próprias e cada dia mais. E fora a evolução motora de sentar, engatinhar, outro dia estão querendo andar, tentar ficar em pé mesmo.

P: Você já estudou algo sobre isso, sobre essa evolução?

F: Devo ter estudado na faculdade. Não sei te dizer exatamente com qual teórico, mas o ano passado eu estudei com a coordenadora da outra escola, não me lembro do nome da autora... A Pikler... Eu achei que tem muito a ver com o que a gente já faz há um bom tempo na educação.

P: Esse conhecimento você adquiriu nos HTPC's, não foi na faculdade ou na pós?

F: O pouco embasamento que eu tenho, vejo que é mais do magistério do que da faculdade que eu acabei fazendo à distância com bolsa do Prouni, e também das formações, tanto desta que está tendo aqui da Jussara Hoffmann, também o e coordenador pedagógico trazia Paulo Freire. Então, coisas que você vai aprendendo no dia a dia e que você vai fazendo coisas que estão na teoria, mas que você não aprende na faculdade, você vai aprender ali no dia a dia.

P: Essas ações motoras que você citou podem ser consideradas como brincadeiras do bebê?

F: Não. É uma evolução. Acho que ele aprende brincando sim, mas acho que é uma evolução natural do ser humano. Que se for estimulada vai sendo antecipada ou não. Acho que tem criança que realmente não tem estímulo nenhum, então fica mais tempo deitadinha. Aqui na creche a gente acaba estimulando, mas acho que a criança vai alcançar isso independente do nosso estímulo porque é natural do desenvolvimento humano.

P: O que você acha que não depende da evolução natural, que você pode fazer parte da aprendizagem?

F: Acho que principalmente a afetividade, de carinho mesmo, do afetar de Wallon: o carinho, o jeito que você fala. Eu acho que o vínculo que é formado é quase de uma mãe e filho na educação. Eles têm aquela segurança do educador, então você sente que a criança se sente mais segura para tudo: para brincar, para se desenvolver no geral.

P: Você contempla essas ações no seu planejamento: de o adulto mais próximo, das ações motoras que você citou?

F: Sim. Agora a gente tem colocado cada vez mais a questão do corpo e movimento, está no nosso projeto: os colchões, os circuitos de espuma. Agora eles já estão engatinhando, a gente fez aquelas caixas de apoio para ficarem em pé. Então acho que sim.

P: esta parte do vínculo com o adulto vocês planejam ou é mais espontâneo?

F: Acho que é pessoal, mas tem que ter este vínculo. Tem gente que gosta mais, tem gente que não gosta tanto, eu particularmente gosto, acho que a gente ganha também com isso. Você vê que está recebendo carinho deles também. Você vê que é aceito por eles, é questão de empatia, se por no lugar do bebê, que ele tem que ser bem recebido, bem acolhido.

P: Você consegue contemplar este foco também nas suas observações e nos seus registros?

F: Sim, acho que sim. A gente observa também a questão das preferências deles por um educador ou por outro. Aquela criança que não gosta de barulho, que se sente incomodada, que precisa de mais um tempinho na hora do soninho, acho que a gente vai percebendo porque somos diferentes. A gente registra: essa criança é mais carinhosa, umas quer dividir a bolacha com outra amiga. Então tudo é importante registrar para no relatório a gente ver a criança no todo.

P: Aqui na creche já houve uma formação específica sobre o brincar do bebê?

F: Teve brincadeiras heurísticas e teve também cestos dos tesouros. A gente está colocando os recicláveis.

P: O que ficou para você desta formação:

F: Um pouco a gente já fazia, mas eu não achava que era tão pedagógico, embora eu ache que tudo na creche é pedagógico. A gente falava eles gostam, então a gente usa, mas não foi uma coisa que eu lembre de ter estudado na faculdade. O cesto dos tesouros já tinha ouvido falar na outra escola, mas acho que são coisas que eles têm mais interesse.

P: Você tem colocado em prática?

F: A gente já colocava caixas, eles adoram e a gente chegou a colocar algumas coisinhas, não chegou a ser um cesto dos tesouros como diz que ter que ter ampla quantidade de material. Mas estamos montando coisinhas assim.

P: De tudo isso que você me falou: da brincadeira com objeto, com o adulto, a motora... Você acha que tem mais alguma forma do bebê brincar?

F: Com a interação. Acho que entre eles mesmos tem muita. Os que tem irmãos você percebe que gostam mais de brincar com o outro, com a gente educador. Eles ficam esperando sua interação o tempo todo, tanto que às vezes choram porque querem aquela atenção mais exclusiva. Então eles necessitam desta interação. Sempre estão brincando com a gente através de musiquinhas, sempre estão brincando.

P: Você gostaria de saber mais sobre o brincar do bebê ou julga que seu conhecimento é o suficiente?

F: Não, nunca é o suficiente. Acho que aprendi muito mais na prática, embora o CEFAM tenha sido maravilhoso. Na faculdade eu não vi, foi mais na prática.

.....

Professora do berçário inicial E

Pesquisadora: E, desde quando você é professora do berçário?

E: Já tive essa experiência há dois anos atrás em uma outra escola e este ano no berçário inicial é a minha primeira experiência.

P: O que te levou a ser professora do berçário?

E: Na realidade não foi opção minha. Quando eu vim pra cá, eu não tinha ainda colocado as opções e a diretora que decidiu que eu teria perfil para ficar no berçário inicial. Foi escolhido por ela.

P: Observando os bebês, você consegue me dizer quais são as principais ações deles?

E: Sim. A gente trabalha muito corpo e movimento e a autonomia que a gente começa desde o berçário. Então, assim, se atentar ao engatinhar, aos movimentos, depois andar, então é todo um processo que é bem válido no berçário.

P: O brincar do bebê, você consegue observar como acontece?

E: A gente percebe, como nos jogos de encaixe. Então a criança começa a encaixar, ou ele ter esse movimento de pegar o brinquedo, ela ter a sua escolha, então tudo isso já começa no berçário.

P: Isso que você está trazendo, você estudou sobre isso ou está conhecendo na prática?

E: Eu já estudei. Fiz pós-graduação em educação infantil, me especializei, então eu acho que a teoria ajuda muito, mas a prática também é fundamental, então a gente junta as duas coisas.

P: Você se lembra quais teorias estudos que falam especificamente dos bebês?

E: Eu gosto muito da Kishimoto, trabalhei bastante com ela, até quando eu me formei o TCC foi em relação a isso: a importância do brincar na educação infantil, então Piaget, Vygotsky, então todos esses eu trabalhei bastante, mas a Kishimoto eu gosto muito em relação às brincadeiras, trabalhei bastante com ela.

P: Na pós você me disse que estudou essas teorias. Na graduação você se lembra se estudou esse brincar do bebê?

E: Tive contato praticamente na faculdade inteira. Eu fiz os três anos, eu aprendi muito e eu quis ir pro lado da brincadeira mesmo, por isso que foi o TCC do brincar, depois eu me especializei em educação infantil e depois eu fiz a psicopedagogia também.

P: Essas ações que você me disse que o bebê faz, de encaixe, você considera como brincadeira ou não?

E: Na educação infantil o foco é o brincar, não tem muito como a gente fugir muito disso, então nesse jogo de encaixe ao mesmo tempo que ele está brincando ele está aprendendo. Então, o brincar, o rolar ou rolar alguma coisa, tudo está relacionado à aprendizagem.

P: Você consegue contemplar este brincar no seu planejamento?

E: Sim.

P: Como você faz isso?

E: A gente faz o planejamento com base naquilo que a gente acha que, por exemplo, eu dei um jogo de encaixe a primeira vez, a gente faz o planejamento e mais pra frente a gente vai replanejar para ver como está essa ação desta criança. Então se ela ficou bem ou não deu muito certo, a gente vai estimulando para ver como fica a cada dia, então a gente planeja sim.

P: Como fica no seu registro?

E: Fazemos justamente este registro por causa disso, o tempo todo, no berçário é essencial.

P: Você já teve formação sobre o brincar do bebê aqui nesta escola?

E: Já. A gente sempre fala sobre o brincar, não só do bebê, como dos maiorzinhos. As meninas até estão trazendo uma formação que elas estão tendo em relação a brincar, a tudo sobre o bebê. Então a gente tem sim. Sempre tem formações ótimas aqui na escola.

P: Este ano já teve alguma formação?

E: A gente falou sobre a cesta do tesouro. Foi muito interessante para os bebês. Eu conhecia, mas a gente se aprofundou, então teve sim.

P: O que você aprendeu e já conseguiu colocar em prática?

E: A cesta do tesouro a gente já está começando a fazer, a gente já está colocando esses objetos diferentes para as crianças brincarem, então foi muito bacana. A gente sempre consegue colocar em prática o que elas falam sim. Vale a pena!

P: Além do brincar com objetos, você acha que o bebê brinca de outras formas?

E: Sim, eu acho que eles brincam entre eles. Agora já começam a iniciar essas brincadeiras entre eles, e eu acho que o contato com a gente também. Essa brincadeira no espelho, na troca a gente fala – Olha isso aqui. A gente consegue brincar com eles. Acho que o tempo todo está relacionado sim.

P: Você gostaria de saber mais sobre o assunto ou considera que o seu conhecimento já é o suficiente?

E: Sempre saber mais.

.....

Professora do berçário final N

Pesquisadora: N, desde quando você é professora do berçário?

N: Faz três anos. Trabalhei dois anos com o berçário inicial e agora estou com o berçário final.

P: O que te move a ser professora do berçário?

N: Então, é uma faixa etária que me agrada muito, que eu me identifico bastante. Acho que a evolução deles é muito rápida, a cada dia se descobre uma coisa nova e acho que isso motiva mais o trabalho.

P: Observando os bebês durante este tempo, você consegue me dizer quais são suas principais ações?

N: Depende do foco que eu estou observando. Alguns já andam, outros engatinham e aí você vai tentar estimular os que engatinham a andar. Depende.

P: Quando eles estão lá no tapete, por exemplo, qual a ação deles quando você coloca alguns objetos?

N: Então, depende do objeto e da quantidade de vezes que eles já viram aquele objeto. A primeira vez de alguns objetos eles vão mais para a exploração, bater e explorar para ver como eles vão utilizar aquele objeto. Alguns já começam a sair mais do tapete, já começam a explorar os outros cantos da sala, já começam a ir para a mesa, para a cadeirinha, ir para a colmeia tirar outros objetos que sejam de interesse deles.

P: Você já estudou alguma coisa sobre essas ações dos bebês?

N: A gente sempre está buscando conhecimentos para entender mais sobre o brincar do bebê. No HTPC a gente já teve sobre a brincadeira heurística e a gente está sempre buscando atividades que possam desenvolver mais.

P: Este estudo, então, foi aqui na creche. Na faculdade você se lembra de ter algo específico sobre essa ação do bebê?

N: Não, não me lembro. Na pós de psicomotricidade a gente estudou um pouco sobre isso. Só que na faculdade mesmo não me lembro de ter um foco no bebê.

P: Essas ações que o bebê tem, você considera que tudo é brincadeira?

N: O que envolve mais o desenvolvimento deles é a brincadeira, então o que funciona mesmo são as brincadeiras.

P: Você contempla essas ações/ brincadeiras no seu planejamento?

N: Sim, sempre.

P: Como você consegue ter esse olhar?

N: A gente vai observando como eles estão, em que fase do desenvolvimento eles estão e o que a gente pode proporcionar no planejamento para que eles se desenvolvam mais, quais atividades. Por exemplo: agora a gente está com um projeto de música, então a gente vai fazer alguns instrumentos com eles. Trabalhamos bastante sensações, que a gente sabe que é bem importante nesta faixa etária e a gente vai contemplando no planejamento.

P: Essas ações que você contempla no planejamento também são focos de observação e registro?

N: Sim.

P: Da formação sobre o brincar heurístico, o que você aprendeu? O que ficou marcante?

N: Foi o cesto dos tesouros. A gente até está com o cesto na sala, só que a gente ainda não fez esta brincadeira com eles. Sobre a atitude que o bebê tem diante dos objetos diferentes, dos objetos que eles nunca tiveram contato, da exploração, do uso da imaginação para utilizar aquele brinquedo. Já está no planejamento, mas ainda não colocamos em prática, a gente está juntando, porque a gente tem um cesto só para doze bebês, não vai dar certo, então a gente vai buscar outros cestos e mais objetos para a gente poder estar fazendo.

P: Você acha que tem outras formas de o bebê brincar?

N: Eles acham formas de brincadeira. Às vezes a gente dá um livro, eles estão brincando com o livro, a gente dá a bola, eles estão brincando com a bola e às vezes a gente vai fazer uma roda de música, acho que você até presenciou, que acaba não dando certo porque eles não estão interessados em ficar ali sentados, ouvindo uma música; eles estão interessados em outras coisas, no movimento, em levantar, em sair, em explorar a sala.

P: Você gostaria de saber mais sobre o brincar do bebê ou julga que seu conhecimento é suficiente?

N: Eu acho que a gente sempre pode aprender mais. Todo conhecimento é bem-vindo e ajuda na nossa prática.

Professora do berçário final B

Pesquisadora: B, desde quando você é professora do berçário?

B: Desde 2013 só fico com berçário.

P: O que te fez ser professora de berçário?

B: Eu gosto do trabalho com criança pequena. Eu gosto do berçário. É uma questão mesmo de amor. Questão mesmo de gostar, desse olhar mais especial. Eu percebo que com criança grande a gente tem aquela evolução esperada, com bebê a gente sempre tem uma surpresa. Então, o que você passa para eles o retorno é muito mais sincero, não sei explicar, eu vejo com muito mais sinceridade do que com os maiores.

P: Durante este seu tempo de experiência no berçário você consegue me dizer quais as principais ações deles?

B: Eles buscam muito abrigo na gente. Uma característica do berçário é o fato deles terem que dividir o adulto com outras crianças da mesma idade, com as mesmas necessidades. Então vejo neles essa necessidade de buscar: nossa atenção, nosso cuidado. E mesmo a questão do toque, de buscar conhecimento pelo toque. A gente observa que para eles tem que ser tudo muito palpável, concreto. Isso também acho bem bacana no berçário!

P: Quais as principais ações deles quando estão brincando? Você consegue perceber essas ações?

B: A tendência do berçário é terem uma brincadeira mais individual. Alguns já conseguem fazer uma brincadeira mais coletiva, mas seria mais de exploração e de cópia. Eles copiam uma ação nossa, por exemplo, a gente tem criança que gosta de brincar com boneca, então ela faz o que a gente faz com eles. Por exemplo: a gente senta para fazer roda de história, então ela senta, ela coloca a criança do lado, coloca a criança na cadeira. As ações que a gente tem com eles, eles tendem a repetir, então é tanto na nossa observação como da observação deles. Eles repetem muito as nossas ações.

P: Esse conhecimento que você tem, estudou algo sobre isso ou não? Quais teorias?

B: Sim. É uma mistura de prática e teoria. Enquanto eu estava na faculdade eu lia, estudava, não tinha tido contato com bebês. Fui ter contato com bebês a partir do terceiro ano que eu era auxiliar em São Paulo, mas eu consegui enxergar mais a partir do momento que eu fui trabalhar com criança, porque enquanto a gente está só lendo é abstrato “Nossa, será que é assim?” E a gente tendo a prática com a criança a gente observa que a cada ano muita coisa se repete, muitas ações das crianças se repetem, então a gente acaba esperando por determinadas coisas. Então sobre teóricos: Vygotsky, por exemplo, e mais a prática. A gente tem na teoria, mas como vou observar?

P: Este estudo que você fez foi aqui na creche, na faculdade, ou na pós-graduação?

B: Muita coisa eu busquei em livro. Teve da pós, da faculdade, mas muita coisa eu li por vontade própria. Às vezes tenho aquela dúvida: Como será que faz isso? Por que acontece aquilo? A gente observa uma situação na sala e lê, pesquisa, busca aqui, busca ali, faz comparações de leituras mesmo para chegar a uma conclusão.

P: Essas ações do bebê que você falou dele buscar o adulto, de manipular as coisas, você considera brincadeira?

B: Parte do brincar sim, como algo que para ele seria uma experiência.

P: Você contempla essas ações e brincadeira no seu planejamento?

B: Sim.

P: Como?

B: Interessante é ver de acordo com o que eles já conseguem fazer. Então, momentos de brincadeira simbólica mesmo, a gente investe com coisas da rotina, da casa deles, que são coisas que eles conhecem. Não posso buscar algo que seja muito além ou coisas assim, por exemplo, vou fazer uma roda de leitura, eles não conheciam, hoje em dia, no momento que eles vêm o livro, eles já param, já sentam, se acalmam. Roda de música também, eles adoram. Vou vendo de acordo com o que eles já conseguem fazer e vou ampliando.

P: Isso também aparece nas suas observações e nos seus registros ou não?

B: Sim.

P: Você já teve alguma formação sobre o brincar do bebê nesta creche?

B: Em HTPC. A gente teve formação sobre brinquedo heurístico e a gente até está criando a nossa cesta, o que a gente chama de brinquedo não estruturado. A coordenadora trouxe alguns textos e vídeos sobre este brincar heurístico. A formação foi bacana! As crianças tendem mesmo a brincar com coisas que não são brinquedos.

P: Você, então, está colocando em prática?

B: Sim.

P: Além dessas, você considera outras formas de brincadeira do bebê?

B: Com os brinquedos eles gostam também de explorar o espaço, por exemplo: eles adoram as colmeias, adoram se esconder. E são coisas que eles fazem entre eles, se escondem e ficam mostrando para os amigos. Mesmo o fato de guardar brinquedos, que eles já conseguem fazer, está ali dentro da brincadeira. Quando eles conseguem fazer, aplaudem. Tem uma satisfação.

P: Você gostaria de saber mais sobre o brincar do bebê ou você julga que seu conhecimento é o suficiente?

B: Queria saber mais. Tem muita coisa para aprender, tem muita dúvida, muita questão.

Vem de uma mistura de prática e teoria. Enquanto eu estava na faculdade eu lia, estudava, não tinha contato com bebês. Fui ter contato com bebês a partir do terceiro ano que eu era auxiliar em São Paulo, mas eu consegui enxergar mais a partir do momento que eu fui trabalhar com criança, porque enquanto a gente está só lendo é abstrato: Nossa, será que é assim? E a gente tendo a prática com a criança a gente observa que a cada ano muita coisa se repete, muitas ações das crianças se repetem, então a gente acaba esperando por determinadas coisas. Sobre a teoria, estudei Vygotsky e mais a prática. A gente tem na teoria, mas como vou observar? Muita coisa eu busquei em livro. Teve da pós, da faculdade, mas eu li por vontade própria. Às vezes tenho aquela dúvida: Como será que faz isso? Por que acontece aquilo? A gente observa uma situação na sala e lê, pesquisa, busca aqui, busca ali, faz comparações de leituras mesmo para chegar a uma conclusão.

Auxiliar em educação do berçário final

Pesquisadora: C, desde quando você está nesta escola?

C: Desde abril de 2016.

P: Você sempre foi educadora do berçário

C: Eu entrei como volante, cheguei a substituir em algumas salas de Infantil I, Infantil II não. Em junho de 2016 eu fui para o berçário inicial e este ano estou no berçário final.

P: Neste tempo de observação dos bebês, você consegue perceber o que eles mais fazem? Quais são as principais ações deles?

C: Vou falar deste ano. No começo eles estavam se conhecendo, eles não tinham muita interação, eles ficavam mais quietinhos e choravam, fase de adaptação. Quando eles começaram a fazer o horário integral, aí sim eles passaram a ter mais interação com os brinquedos que a gente vai dispondo, com música (nossa turma gosta muito de música) a gente canta, põe os cdzinhos para acompanhar, vídeos, então eles param para prestar atenção. História também, quando tem roda de história. Hoje eles já estão em um nível mais avançado. Eles param e é fantástico! Param para prestar atenção, eles ficam bem quietinhos, aproveitam bem a música e a história.

P: Fora a música e a história, nos momentos mais livres, de ação espontânea dos bebês, qual a principal ação deles:

C: Têm essa atitude de pegar e escolher. Por exemplo, se você coloca uma caixa no momento da troca (que a gente dispõe uma caixa, enquanto pega um bebê para trocar), então eles têm essa atitude de escolher. Hoje eles já escolhem até o brinquedo; a gente põe um brinquedo, uma caixa de sucata, por exemplo, algumas crianças já vão e puxam outra caixa, a de bola, por exemplo, da colmeia. Eles já estão nessa fase de escolher os brinquedos, mas no geral a movimentação deles de escolher o que querem fazer. Tem criança que não quer brincar, então ela deita no tapete e fica lá quietinha.

P: quando eles pegam a bola ou a sucata, o que fazem?

C: com a sucata acho que é mais o conhecer, porque pegam, põem na boca, tocam, como uma maneira de conhecer. Tem uns conduítes que eles sopram, porque a gente já fez essa brincadeira. Então alguns brinquedos a gente estimulou no começo, você pega: "Olha, isso é para soprar", então hoje eles já pegam e sopram sozinhos. A bola alguns já conseguem jogar, então eles pegam a bola e jogam para mim, porque eu já peguei a bola e joguei para eles, ensinando entre eles, mas alguns pegam e querem segurar: "Eu não quero dar a bola para ninguém", então pega a bola e sai correndo atrás. Ainda falta saber que a bola é para chutar, eles ainda não estão nessa fase, estão na fase de jogar com as mãos, do pegar, amassar. As bolinhas menores eles apertam muito com as mãos, põem na boca. Eu acho que é o conhecer, porque tudo é novo para eles. Então, agora eles começaram a andar, então só pegavam aquilo que estava por perto, agora não. Hoje eles já se abraçam. É fantástico! Antes a disputa pelo brinquedo era maior, então às vezes ele não queria nem brincar, queria segurar: "é meu". Agora ele já pega a bola e joga para o outro e espera o outro jogar para ele.

P: você observa esta relação com o outro sempre existe um objeto mediando?

C: Sempre tem, não, nem sempre tem. No caso da M independe do brinquedo. Então tudo que a gente faz, ela vê e reproduz. Então, eu pego uma criança e estou lá balançando no carrinho. Ela pega uma boneca, põe no mesmo carrinho e fica lá balançando. E ela está em uma fase que interage com as crianças sem brinquedo. Sabe a gente ensina: "fazer carinho", não pode bater. Então, hoje ela saiu correndo atrás do P para ficar passando a mão na cabeça. A E viu e foi fazer igual. O P engatinhava e olhava para ver se ela estava atrás. Então, eles já estão interagindo sem brinquedo, mas não é sempre depende do momento, da disposição, e eles já tinham almoçado, estava todo mundo feliz. Porque de manhã tem o horário do mama, do suco, do almoço e aí depois que passa o almoço, que acho que estão mais satisfeitos, eles conseguem ter essa interação.

P: Isso tudo que você me contou, você estudou alguma coisa sobre isso ou não?

C: Não. Tirando o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que a gente tem que estudar, eu nunca fiz nenhum estudo de observação ou de teoria, de livro, mas eu converso bastante com as educadoras da sala, desde o ano passado. Então, assim, agora elas estão na fase dos relatórios, a gente troca ideia: aconteceu tal coisa, é legal colocar e elas vão orientando. No ano passado também tive bastante apoio porque tudo para mim era novo, eu trabalhava na área administrativa, mas tenho sobrinhos. Mas eu não lidava com um monte de crianças, então eu trocava a minha sobrinha em casa. Agora você chega aqui tem todo um procedimento, como pôr a luva. Tudo para mim era novo, até o observar o relacionamento deles brincando era novo, são muitas crianças juntas, não é igual em casa que você tem um ou dois, então acho que eu aprendi a observar. Experiência bem nova para mim.

P: Aqui na creche já houve alguma formação sobre o brincar do bebê?

C: No ano passado a coordenadora tinha pego o tema sobre Artes. Então, dentro disso, da História da Arte, os nomes mais importantes para utilizar na creche (que eu não vou lembrar agora), as pinturas, as cores, os quadros, as tintas, relacionar a Arte com como a gente usa e o comportamento do bebê. Na última reunião pedagógica, duas professoras que estão fazendo um curso reproduziram isso para a gente, começando a falar desde a gestação: o casal, o pai, a mãe; se tudo foi planejado ou não foi. Tudo o que acontece no âmbito familiar vai refletir na chegada deste bebê aqui. Conforme vão ao curso, vão passando.

P: Estes dias eu estava na sala de vocês e vi um cesto em que vocês estão colocando objetos. Você participou de alguma formação sobre isso aqui?

C: Este ano a coordenadora falou sobre o cesto dos tesouros que é onde você faz o que chamam de sucatas. Você pega a cesta, coloca vários objetos que eles não conhecem, diversificados e você coloca num canto da sala e eles não pegando. Não que você coloque aqueles brinquedos para eles brincarem, deixa lá e eles vão lá procurar, ter a curiosidade de fazer aquela descoberta. Os brinquedos heurísticos, você tem a caixa de sucata, mas de vez em quando você pega o cesto para fazer de forma diferenciada, para ver se eles têm a curiosidade de pegar.

P: Desta formação, o que ficou mais marcante para você?

C: Eu sempre percebi que é um dos brinquedos que as crianças mais gostam, mas eu nunca tinha feito a relação com a questão da descoberta. É ela estava explicando o significado da palavra “heurístico”, que veio de “eureca” que significa “Descobri!” Por que as crianças tudo que pegam põem na boca? Porque é uma maneira dela conhecer, de sentir, de descobrir, não é só questão de sabor, acho que é a descoberta, essa palavra marcou. Ninguém pensa nisso: você coloca copo, shampoo, vários brinquedos, mas por que eles ficam tão curiosos? É um dos brinquedos que eles mais gostam.

P: Você observa se esse tipo de brincar está sendo considerado no planejamento da turma?

C: Sim. Nosso planejamento deste ano é mais voltado para o trabalho com a música, mas dentro das brincadeiras sim. Eu não vi o planejamento todo, mas eu sei que é esse tema, é claro que eles se desenvolvem muito com a música, prestam atenção, fazem gestos, mas acho que o brincar entra também.

P: Todas essas ações que você pontuou até agora: fazer escolha, apertar, pôr na boca, tentar descobrir o objeto, você considera que seja uma forma de o bebê brincar?

C: Sim, considero. Eu acho que não é só brincadeira, é o conhecer. Porque para ele é novo, por exemplo: você nunca colocou bola, você coloca só bichinhos de pelúcia, então ele quer conhecer, o por na boca é conhecer, ele quer descobrir isso. Então a gente vai brincando e ele vai aprendendo como brincar, ele vai reproduzindo. No Infantil I ou II você vê a criança brincando de casinha, de pedreiro, porque viu alguém fazendo. Então às vezes alguém olha de fora e fala: “Está brincando”, mas não é, ele aprendeu, um aprendizado do meio que ele vive. Na escola tudo pode: ele pode pegar a bola, puxar a caixa de outros brinquedos. Ele tem a escolha que facilita o desenvolvimento. Então, o conhecer ele aprende, vai desenvolvendo. E cada criança puxa para um lado. A M adora brincar de boneca, como se

fosse o bebê dela, outras crianças preferem outras coisas. Então vai do meio, se tem criança em casa, se tem primos, vai vendo e aprendendo.

P: Tudo isso é foco de observação e registros de vocês? Tem aparecido nos relatórios, por exemplo?

C: A N faz os registros da semana e a J faz os relatórios das crianças. Tudo é foco de registros, senão como você vai acompanhar? O que evoluiu ou melhorou? É através disso que você vai perceber o que a criança não fazia antes e agora faz.

P: Fora da creche, você já fez alguma formação sobre algum destes temas?

C: Não. Fora a festa junina que a gente acompanha de parentes, não.

P: Você gostaria de saber mais sobre o brincar do bebê, ou julga que seu conhecimento seja o suficiente?

C: Conhecimento nunca é o suficiente, mesmo para quem está formado na área. O ser humano é evolução, está sempre mudando. No meu tempo de criança meninas brincavam só de bonecas e meninos de bola. Hoje, minha sobrinha de um ano quer mexer no celular, vai com o dedinho. Aqui eles pegam o telefone, eles conversam uns com os outros. Quando que uma criança pequena há dez anos atrás iria fazer isso? As crianças vão evoluindo. Antigamente, o bebê ficava embrulhado nas fraldas, hoje a criança já está com os olhos abertos, ficam mais soltos e evoluem muito rápido, então a gente tem que ir se aprimorando. Eu conheço muito pouco, porque tudo que sei aprendi aqui, não tenho uma formação específica. Eu estou gostando, quero aprender mais. Com os bebês você demora a ter uma devolutiva, tem que observar mesmo, senão você pensa que está falando sozinha. Eu gosto muito! Eu fiquei fascinada com os bebês! Na primeira semana de adaptação eu fiquei apavorada. Hoje estou mais segura, os deixo mais soltos. Achei que eles têm muita autonomia aqui, mas estou encantada com esta independência e descobri que eles entendem tudo expondo de uma maneira mais lúdica.

.....

Auxiliar em educação do berçário inicial G

Pesquisadora: G, desde quando você está nesta escola?

G: Desde outubro de 2016.

P: Você sempre foi educadora de berçário?

G: Sim. No ano passado fiquei como volante, este ano estou no berçário inicial. Como volante eu também ficava mais nos berçários para apoiar.

P: Durante estes 11 meses que você está no berçário, consegue identificar quais as principais ações dos bebês? O que eles mais fazem?

G: Eles são muito inteligentes. Eu acho que é mais a curiosidade, a descoberta, então eles mexem em tudo, mas não é um mexer por mexer, é uma descoberta para eles. Então tudo é interessante, tudo chama a atenção, até um botãozinho, uma corzinha, tudo eles olham e são muito curiosos. E descobrir um ao outro, gostam de olhar, de tocar, de pôr na boca e ver que gosto tem.

P: Você já estudou alguma coisa sobre isso ou não?

G: Só nas formações mesmo. Aqui nós estudamos sobre a birra, sobre o choro, o que cada choro significa, às vezes é um choro de fome, precisa trocar a fralda e o choro de birra também. Eu quando tive a minha filha também pesquisei muito e descobri muito sobre o choro, que é a forma dele falar, é a linguagem dele. Então quando ele precisa de alguma coisa ele não vai saber falar: "Eu quero", ele vai chorar.

P: Você buscou algumas coisas por si mesma então?

G: Sim, mas há muitos anos, há nove anos atrás eu pesquisei tudo sobre bebês, mas aqui a gente tem muitas formações.

P: Você se lembra se este ano teve alguma formação específica sobre o brincar do bebê?

G: Teve sim. Do cesto de descoberta e teve o teatro que foi feito para eles de uma bailarina, que não sei se entra no brincar e eles acharam muito interessante! Teve o cesto dos

tesouros em que cada um coloca a mãozinha e para cada um o tesouro é diferente. O que chama a atenção para um para outro não.

P: Desta formação, o que ficou mais marcante?

G: A curiosidade. No cesto tinham objetos conhecidos ou não, mas aquela curiosidade de você saber, de não ver a hora de chegar até você para achar um objeto e a história de tudo que está ali no cesto. E vejo que para os bebês é a mesma coisa.

P: Destas ações de alcançar, pôr na boca, você considera como brincar?

G: De pôr na boca acho que não. De pegar e tocar sim, porque o brincar deles não é como o de uma criança mais velhinha. Então tudo o que chama a atenção ou os alegra é o brincar. O pôr na boca acho que é mais para conhecer, para experimentar.

P: Você acha que estão considerando este tipo de experiências no planejamento? Como?

G: Bastante. Todos os dias a gente coloca vários brinquedos para eles e conseguimos identificar aquilo que eles gostam mais, como aqueles potinhos que vão um dentro do outro, o plástico bolha eles gostaram bastante, o celofane, as sucatas e os chocalhos que fazem barulho. Às vezes está todo mundo chorando, você pega um chocalho, começa a cantar, eles param, olham. O que emite sons, que brilha, que tem cor.

P: nas observações e registros de vocês isso aparece?

G: Os auxiliares não registram. Uma que não dá pela rotina de trabalho. As professoras têm o tempo de HTP, a gente não tem, então não tem nem como a gente registrar, mas às vezes eu vejo bastante coisa interessante e falo para as professoras “Olha que legal” e elas registram. A gente percebe muito, principalmente as preferências. Uma coisa legal que eu vi esses dias é que eles já têm afinidade um com o outro, um exemplo: Tem o M que eles têm um pouquinho de medo, porque ele vem por cima da criança, quer escalar, às vezes bater, então eles têm um pouco de medo. Tem o E e o D que já parece que são amigos, então um está na porta, olha para trás e o outro vai correndo para a porta. Então eles têm coisas assim que parece que já têm afinidade. A F também, ela gosta muito de estar entre o D e o E. Acho isso bem interessante!

P: Você já participou de alguma formação fora da creche que trate do desenvolvimento do bebê ou brincadeira?

G: Que eu me lembre não.

P: Tem algum tema ou mesmo o brincar que você gostaria de saber mais ou acha que sabe o suficiente?

G: Nunca é o suficiente. É sempre bom saber mais, principalmente porque acho que é pouco, faz pouco tempo que estou com eles, então acho que sim.

P: Você gostaria de deixar registrado mais algo sobre o seu trabalho e suas observações?

G: Lá na sala vejo que eles são muito inteligentes. Enquanto você não trabalha ou convive, você não percebe isso, porque em casa é diferente. Em casa, como mãe, a gente é totalmente diferente. E, ali, você vendo vários bebês vê como eles são inteligentes. Uma coisa que me chamou a atenção: o E não chora para nada. Ele já sabe que toda vez que quer dormir ele vai até o berço e fica tentando escalar, então isso eu achei muito interessante. Eles já sabem. O J que é o mais novo da turma, esses dias a moça do transporte veio pegá-lo e ele já conhecia, já sabia: “Vai me levar para casa”. E ele não ri. Naquela hora que ele viu a menina, ele já deu os braços, deu um sorriso, que até a própria menina estranhou e falou: “Você já me conhece, já sabe”. Então essa inteligência deles, às vezes quando a gente não conhece, a gente trata como um bibelozinho, com aquele medo e a gente acha que eles não têm inteligência. E a gente vai vendo que não. Que são pessoas, um ser humano que já vai entendendo um monte de coisas, que já vai assimilando, não fala, não anda, mas se comunica e tem autonomia. Outra coisa interessante é a necessidade da rotina, porque quando eles não têm a rotina ficam nervosos, choram mais, quando eles entram na rotina ficam mais calmos.

.....

Auxiliar em educação do berçário inicial D

Pesquisadora: D, desde quando você está nesta escola?

D: Desde 2015. Entrei no começo do ano, entrei grávida, trabalhei um pouco e já sai.

P: Desde quando está como educadora no berçário?

D: Desde fevereiro deste ano.

P: Durante estes seis meses que está no berçário, você consegue identificar o que os bebês mais fazem? Quais as principais ações deles?

D: Brincar e chorar também. É a forma de pedir alguma coisa.

P: Quais as ações?

D: Pegar o brinquedo do amigo.

P: Você já estudou algo sobre o brincar do bebê ou mesmo sobre o desenvolvimento infantil que trate desta fase do bebê?

D: Este ano a S coordenadora está trazendo algumas coisas para a gente sobre o brincar, nas reuniões. Ela fez alguns cursos e vai passando para a gente.

P: O que ela passou? Você se lembra?

D: Sobre brincar. A importância das brincadeiras para o desenvolvimento dos bebês.

P: Vocês tiveram formação sobre o cesto dos tesouros?

D: Isso, tivemos. Ela na verdade passou numa reunião pedagógica sobre o cesto e nós fizemos na sala.

P: Vocês conseguiram colocar em prática esta formação, então?

D: Sim.

P: Para você, o que ficou mais marcante desta formação?

D: A importância do brincar para o bebê, como é importante para o desenvolvimento deles. Não é apenas uma brincadeira, são objetos diferentes, então eles exploram mesmo.

P: Teve algum outro curso que você fez fora da creche?

D: Não. De bebês não.

P: Seu conhecimento sobre os bebês veio das formações que você participa aqui na creche?

D: Isso.

P: Essas ações: de pegar o objeto, de explorar, você as considera brincadeira?

D: Sim.

P: Essas brincadeiras estão sendo consideradas no planejamento?

D: Sim, estão.

P: Que tipo de planejamento fazem? Ou acredita que seja uma ação mais espontânea do bebê?

D: É uma forma de interagir, daí se monta uma brincadeira.

P: Vocês observam e registram?

D: Sim, todos os dias.

P: Você observa que existem outras formas do bebê brincar, além destas citadas: do brincar com objetos ou interagir com outro bebê?

D: Brincam com as mãos, com os pés, com eles mesmos, com o colega. Às vezes belisca o colega, mas não é agressão, é brincadeira mesmo. Ainda não tem maldade que vai doer. É muito importante para eles. Tudo que pegam querem pôr na mão e na boca.

P: Você já me disse que eles brincam com o objeto, com o próprio corpo e com o outro, tem mais alguma forma ou não?

D: Que eu me lembre são esses.

P: Você considera seu conhecimento sobre o brincar suficiente ou quer saber mais?

D: Suficiente não. Eu comecei agora, não sei quase nada. E é bem diferente, porque eu vim do ensino médio, fundamental II e aí de repente eu vim para cá, então acho que ainda não sei nada. Preciso estudar mais. Eu entrei aqui no Infantil II e este ano que eu fiquei no berçário. Eu já aprendi na prática, porque sou mãe e um pouco na faculdade. Ainda preciso aprender bastante.

P: Você se lembra o que aprendeu na faculdade que utiliza aqui? Alguma teoria?

D: Não me lembro o que eu uso, porque na verdade a gente não faz parte muito deste planejamento, na verdade a gente não põe muito em prática a faculdade aqui. Prestei

concurso para ensino médio e é isso que eu faço, é mais o cuidar mesmo, a parte pedagógica é mais os professores.

APÊNDICE K – Registro das sessões de observação participante em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

HTPC de 20/06/2017
Horário: Das 14h00 às 17h00
Coordenado por: S (CP), J (Diretora) com participação de K (PRVD)
Professoras presentes: 17 sendo de berçários, Infantis I e Infantis II
Materiais utilizados: Power Point e projetor

Pauta:

- 1) Leitura da Ata do HTPC anterior;
- 2) Nutrição;
- 3) Formação: O Uso da televisão na Educação Infantil;
 Vídeo: “A chance”
 Dinâmica;
 Discussão em grupo
- 4) Esclarecimento de dúvidas referentes aos relatórios individuais;
- 5) Informes gerais.

A Coordenadora Pedagógica S inicia solicitando que as professoras assinem a lista de presença da participação na multiplicação do curso “Bebê é Vida – Módulo II” (curso oferecido pela SE a todas as creches da Rede) que foi feita em HTPC e reunião pedagógica anterior sobre: Período de adaptação, sono e alimentação dos bebês e crianças pequenas.

Solicita que a professora responsável pelo registro do HTPC anterior faça a leitura do mesmo em voz alta. A professora faz a leitura e foi possível saber que o tema tratado foi a escrita dos relatórios individuais com base no texto de Jussara Hoffmann e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A CP passou para o item Nutrição da Pauta esclarecendo que trouxe uma música do Capital Inicial cujo título é “Eu adoro a minha televisão”. A música retrata uma paixão exagerada à TV no sentido de não precisar de mais nada. Terminada a música a CP diz que ainda não vai fazer comentários, somente após a dinâmica planejada.

O próximo item foi um vídeo chamado “Quiz Show” de Gaby Serafim. Trata-se de um vídeo de jogo em que o telespectador telefona ao programa para adivinhar a charada e ganhar dinheiro. O vídeo é demorado, a apresentadora fica certa de vinte minutos

falando, conversando, enrolando, até atender ao primeiro telefonema.

Durante o vídeo, as professoras ficaram muito incomodadas, sem paciência, pediram para desligar a TV, outras saíram da sala e voltaram após um tempo.

Terminado o vídeo a diretora J diz que esse movimento não se diferencia dos que ocorre nas rotinas da creche. E logo, explicita porque optaram em tratar deste tema na formação. Ela diz que foi procurada por quatro professoras no mesmo dia que perguntaram se poderiam trazer a televisão de casa para deixar na sala de atividades. Então, a gestão preferiu não responder, mas trazer este tema para uma discussão coletiva.

A CP explicou o próximo item da pauta: uma dinâmica de julgamento: A TV é culpada ou inocente? Houve a separação das professoras em dois grupos. O que defenderia que a TV é culpada e outro que defenderia que ela é inocente. Quatro professoras ficaram como júri, sendo uma de cada faixa etária.

Foi disponibilizado um tempo para que combinassem os argumentos.

No momento da discussão o grupo que é a favor da TV trouxe os seguintes argumentos: o vídeo utilizado sempre é educativo; ele pode ser utilizado como disparados de rodas de conversa; em projetos; em experiências de corpo e movimento. Não somente utilizar imagens paradas, mas sim em movimento e com som. Em artes podemos solicitar que as crianças desenhem o que assistiram.

O grupo contra a TV trouxe argumentaram que: a TV manipula as opiniões e não propõe interações, os educadores precisam chamar a atenção das crianças para que elas prestem atenção. É alienante, responsável pela queda de rendimento escolar; as crianças já assistem a muita televisão em casa; ficam passivas, não se exercitam ou fazem atividades físicas; não colabora para o aumento de repertório de vocabulário das crianças, pois elas só ouvem, não falam; é responsável por problemas de visão e hiperatividade; para projetos é possível usar outros recursos como fantoches, peças teatrais, músicas, interação, roda de conversa, imagens.

A réplica do grupo a favor utilizou os seguintes argumentos: as crianças se assustam com peças teatrais e já estão ambientalizadas com a TV. Como passam muito tempo na creche, precisam conhecer a TV, no máximo utilizamos a TV com as crianças por 20 minutos. Tem dia que as crianças precisam se acalmar.

A tréplica do grupo contra utilizou os argumentos: o transtorno é causado pelos estímulos visuais que a TV proporciona e não pelo seu conteúdo; são no máximo duas horas a recomendação máxima para um adulto, quem dirá para uma criança; não podemos controlar o que os pais fazem, mas podemos controlar o que nós fazemos aqui; o transporte escolar já utiliza a TV na perua por cerca de uma hora.

Após reflexão, o júri traz o veredicto: a TV não é culpada, quando o educador faz mal-uso da TV ele é o culpado.

A coordenadora pedagógica traz as seguintes reflexões para o grupo:

- Que experiências promove?
- É um recurso e não um fim em si mesma;
- A TV ocupa as crianças?
- É um meio eficaz para impedir que as crianças se mordam, principalmente nos momentos em que um educador está sozinho com a turma?
- Como que frequência deve ser usada? O que determina ou indica qual deve ser a frequência?
- O que justifica os momentos em que uso a TV? Qual a fundamentação do trabalho para o uso da TV

A diretora pergunta ao grupo o que fazem nos momentos mais complicados da rotina em que fica um educador apenas com as crianças, como entrada, saída, trocas?

F – na minha turma utilizo blocos, caixas, no Infantil I já usei o notebook.

K – na minha sala gostam de bonecas, paninhos e panelinhas e eles brincam mesmo.

M – não pego a TV de manhã, é mais durante as trocas.

R – estamos buscando alternativas e não usar a TV para passar o tempo, usar com qualidade. Porém, às vezes a Galinha Pintadinha vai ser a memória que a crianças tem de casa.

J – Vai da intencionalidade do professor, a escola é lugar para ampliar experiências.

L- temos que pensar que nas turmas de Infantil I são 18 trocas de fraldas para dois educadores. As crianças já andam, correm e mordem. É uma turma difícil de garantir que não ocorram conflitos.

J – a escola deve utilizar qualquer mídia com criticidade.

Passaram aos informes sobre: uso do babador, comissão da festa de encerramento das crianças, reunião entre conselho tutelar e transportadores.

.....
HTPC de 19/09/2017

Horário: das 8h00 às 11h00

Coordenado por: S (CP), J (Diretora) com participação de K (PRVD)

Professoras presentes: 17 sendo de berçários, Infantis I e Infantis II

Materiais utilizados: Power Point e projetor e livro de literatura infantil “Obax”

Pauta:

- 1) Leitura da Ata do HTPC anterior;
- 2) Nutrição: “Obax”
- 3) Encaminhamentos referentes ao HTPC à distância;
- 4) Socialização da palestra: “Escola, Literatura e formação de leitores”;
- 5) Análise de atividades com o tema “Africanidades”;
- 6) Combinados para o sábado letivo;
- 7) Informes.

O encontro se iniciou com a leitura do registro do HTPC anterior por uma professora. Pelo registro foi possível perceber que a equipe avaliou algumas atividades sobre africanidades como a origem das famílias e algumas brincadeiras de origem africana e surgiram algumas dúvidas relacionadas ao HTPC à distância.

A coordenadora pedagógica explicou que estão montando uma caixa com materiais sobre o tema africanidades que ficará disponível para as educadoras.

Como nutrição, realizou a leitura do livro “Obax” e socializou que o início da formação de leitores acontece lendo para as crianças. Solicitou que as professoras dissessem se gostaram, se o livro é apropriado à idade que trabalham, se as imagens são de qualidade, se o melhor seria ler ou contar a história.

As professoras se posicionaram, sendo que a maioria gostou da história, julgou apropriada à faixa etária.

Em seguida, a coordenadora pedagógica questionou: “Após essa conversa que tivemos, vocês julgam que mudou a forma de verem o livro? Todos já haviam pensado sobre isso? A equipe pontuou que foi possível entender melhor, perceber, ter prazer, fazer relações, suscitou mais vontade de ler para os pequenos e de explorar as imagens do livro.

A coordenadora pedagógica explanou que precisamos conversar sobre o livro e saber qual a sensação que a escola proporciona com a leitura.

No curso em que participou, a coordenadora pedagógica estudou que para se formar um leitor competente: 1) Construir um repertório é fundamental; 2) Só se forma o gosto pela leitura quando se tem acesso à diversidade; 3) Um bom livro para crianças é sempre um bom livro para adultos; 4) Ousar, buscar e deixar-se surpreender; e 5) Frequentar espaços de leitura (biblioteca e livraria).

Os depoimentos sobre como ler em voz alta fizeram-na perceber que é preciso disponibilidade, presença, vontade, escolha e diversão.

A escola é exemplo, precisa criar uma cultura leitora e valorizar a experiência da leitura (com tempo e investimento), dar competência às crianças, desenvolver um trabalho intencional com a leitura, oferecer um acervo adequado, potencializar as experiências de

leitura e promover o intercâmbio entre os leitores.

Em se tratando da leitura para bebês, questionou: livro é brinquedo?

As opiniões se dividiram. A coordenadora explicou que o prazer está sempre relacionado com a competência leitora, então precisamos nos atentar a formas de ler e despertar certas preferências. Nesse sentido, a família é grande aliada ao incentivar, ser exemplo, criar uma cultura leitora, valorizar a experiência da leitura (com tempo e investimento), visitar espaços de formação de leitores e compor um acervo pessoal. Enfatizou que há muitos propósitos, ler para: se divertir, se informar, para aprender, para localizar uma informação etc.

Sobre a leitura em voz alta citou o que teve contato no curso. Que é considerada um ato de amor. “Quando um adulto ou leitor mais experiente empresta sua voz e sua competência leitora para fazer com que um texto seja apreciado por uma pessoa que ainda não domina a habilidade da leitura, isto é um ato de amor”. Neste sentido conversaram sobre como conversar sobre as leituras. Podem compartilhar o entusiasmo, significações e conexões.

Já os bebês apreciam na leitura fundamentalmente a voz do adulto quando lê (a melodia, a cadência, o ritmo e as rimas). As poesias, histórias que brincam com as palavras, histórias rimadas, de repetição e de acumulação são as mais recomendadas para as crianças na primeira infância.

O próximo item da pauta girou em torno da discussão acerca das orientações da secretaria de educação sobre o HTPC online. A secretaria indicou o uso da plataforma Google Sala de aula. A equipe discutiu a possibilidade real de ser realizado, já que nem todas as professoras possuem internet em casa. Assim, a equipe gestora se comprometeu em averiguar outras possibilidades e o encontro deu-se por encerrado.

APÊNDICE L – Registros das sessões de observação participante no diário de bordo da pesquisadora

Berçário Final

ACOLHIMENTO DOS BEBÊS

Data	13/03/2017
Nº Do registro	01
Horário	8h00 às 8h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N, C e R (professora volante)
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 9 e 14 meses

Natureza das atividades e materiais	O acolhimento é uma atividade permanente da rotina da creche e é feito através de atividades diversificadas. Os materiais disponibilizados foram: bichos de pelúcia, chocalhos de plástico e móveis com animais.
Participação dos bebês	Os bebês parecem curiosos com os objetos disponíveis.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Um adulto ficou no tatame interagindo com as crianças, mostrando objetos e conversando. A interação entre os bebês não existiu.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Neste momento não houve imprevistos. O ambiente foi planejado bem como quem iria guardar as mochilas e quem iria ficar com os bebês no tapete da sala.

Relatório

A professora e a auxiliar em educação se dividem para garantir bem-estar neste momento: uma fica na porta recepcionando os bebês e as famílias, pegando as mochilas, retirando as agendas e fraldas e guardando os pertences, enquanto a outra permanece sentada no tapete da sala interagindo com os bebês, juntamente com a professora volante que neste dia estava apoiando a turma.

A sala é organizada com um tatame, almofadas, brinquedos, um espelho na parede próximo ao tatame, colmeias e armários e duas mesas para refeições.

Todos os dias o acolhimento é organizado com atividades diversificadas, ou seja, são disponibilizados materiais ou brinquedos para os bebês explorarem.

Duas educadoras estão no tapete interagindo com os bebês, demonstram como brincar, pegando os chocalhos e mexendo para dar modelo aos bebês. Há alguns momentos em que tanto uma educadora quanto a outra pegam algum bebê no colo e conversam com tom amigável.

Uma delas mostra o bebê no espelho e o esconde, dizendo: Cadê o F.? Faz isso várias vezes e o bebê sorri.

Outra pergunta para o bebê se ele está melhor (pois havia estado doente).

Após alguns poucos minutos a professora que estava acolhendo os bebês também se senta no tapete e interage com os bebês mais próximos.

Solicita aos bebês que comecem a guardar os brinquedos nas caixas. Neste momento chama-os pelo nome para que peguem e coloquem no local que ela indica. Sinaliza, então, que é a hora do café-da-manhã.

Algumas impressões

Neste primeiro momento da rotina observado na turma do Berçário Final B, foi notável que os adultos planejam com cuidado o acolhimento dos bebês, pegam no colo, inserem nas brincadeiras, conversam e interagem com todos individualmente.

Há alguns saberes sobre o Brincar que já ficaram claros na observação:

- Que o adulto é um parceiro mais experiente demonstrando como brincar e utilizar objetos;
- Que o adulto é um parceiro lúdico dos bebês.

CAFÉ-DA-MANHÃ

Data	13/03/2017
Nº do registro	02
Horário	8h30 às 9h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N, C e R (professora volante).
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 9 e 14 meses

Natureza das atividades e materiais	O café-da-manhã é um momento em que os bebês, em sua maioria, fazem o desjejum, principalmente os que vêm de transporte escolar para a creche.
Participação dos bebês	Os bebês são sentados na mesa e amarrados com uma fita de TNT para que não saiam, assim aguardam serem servidos.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os adultos servem e conversam com os bebês. A interação entre os bebês é na observação do que o outro está fazendo.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Neste momento não houve imprevistos. Apenas a observação dos que não se alimentam antes de vir à creche.

Relatório

As educadoras vão sentando os bebês nas cadeirinhas da mesa que fica na sala para as refeições. Os bebês são amarrados nas cadeiras com pedaços de TNT para que fiquem seguros e lhe são dadas as mamadeiras para que segurem e tomem e os bebês que ainda não seguram são auxiliados. Todos aceitam pelo menos um pouco da mamadeira.

Algumas impressões

Pela sala não possuir móveis adequados ao tamanho dos bebês, as educadoras acharam como solução colocá-los nas cadeiras e passam uma fita em volta do corpo, amarrando atrás da cadeira. Apesar de ser uma ação pensada para a segurança dos bebês, não privilegia as iniciativas dos bebês, deixando-os muito passivos durante a alimentação. Além disso, por estarem estáticos a interação bebê-bebê praticamente não acontece, apenas quando um observa o outro se alimentando.

Por ser início de ano, a maioria da turma não segura à mamadeira e isso gera um tempo de espera, pois todos são colocados sentados, amarrados para após serem servidos. Poderiam dar a mamadeira individualmente no colo para garantir a segurança, criação de vínculos e autonomia dos bebês.

BRINCADEIRA NO TATAME

Data	13/03/2017
-------------	------------

Nº do registro	03
Horário	9h00 às 9h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N, C e R (professora volante).
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 9 e 14 meses

Natureza das atividades e materiais	Brincadeira livre com materiais não estruturados. Caixa de papelão com potes, tampas e garrafas.
Participação dos bebês	Ativa, de curiosidade e descoberta.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação dos adultos com os bebês é intensa. A comunicação entre os bebês quase não acontece.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Possíveis disputas são evitadas pelos adultos

Relatório

A professora N pega uma caixa grande de papelão da colmeia e começa a retirar de dentro vários potes de plástico, tampas e garrafas, dispondo estes materiais no tatame da sala. Neste momento, os bebês se aproximam dos materiais. Um bebê pega uma garrafa e olha para uma educadora, a educadora exemplifica o que fazer com o objeto colocando e tirando objetos menores de dentro do receptáculo. Um bebê prefere brincar com a caixa de papelão onde os objetos são guardados, a educadora S. Diz “Olha, ela se fixou na caixa”. Passados uns minutos, alguns bebês passam a explorar outros espaços da sala. Um vai até a colmeia engatinhando e entra. Outro engatinha até a cadeira e fica em pé. Essas ações são permitidas pelos adultos, que parecem receptivos às explorações espontâneas dos bebês. A educadora C pega um bebê no colo, conversa com ele perguntando de sua barriga e assopra sua barriga fazendo barulho, o bebê sorri e a ação é repetida algumas vezes.

Há um momento em que um bebê se interessa por um objeto que está em posse de outro bebê, porém uma educadora se antecipa retirando o bebê de perto do outro, como se esperasse um possível conflito.

Algumas impressões

Os adultos demonstram saber que os bebês gostam de brincar com objetos não estruturados, sem uma finalidade dada.

Além disso, procuram contato com os bebês brincando com o corpo deles e sendo amigáveis no tom de voz que utilizam.

Uma impressão muito forte deste momento da rotina foi de que os bebês são impedidos de interagirem entre si, como se fossem incapazes de interagir sem conflitos.

BRINCADEIRA NO PARQUE DE AREIA

Data	13/03/2017
Nº do registro	04
Horário	9h30 às 10h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N, C e R (professora volante).
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 9 e 14 meses

Natureza das atividades e materiais	Brincadeira livre com supervisão do adulto é uma atividade permanente da turma.
--	---

	Objetos e brinquedos presentes no parque de areia da creche.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Há maior comunicação entre adultos e bebês, do que entre os bebês.
Acontecimentos planejados e imprevistos	O espaço foi planejado, o que iriar se fazer lá não foi planejado.

Relatório

Os bebês que já andam vão caminhando até o parque, já os bebês que não andam vão de carrinho. Chegando ao parque as educadoras vão sentando os bebês na areia e entregando-lhes colheres grandes e potes.

O parque é grande, possui solo emborrachado e de areia, com casinha, escorregadores, balanças, bolas, potes e colheres. Três turmas utilizam este espaço ao mesmo tempo.

A exploração de um dos bebês foi de pegar um punhado de areia e passar nos braços e pernas por diversas vezes. Essa ação foi permitida embora sem expressão por parte das educadoras.

A educadora R pega E (bebê) pelas mãos dizendo às outras duas educadoras que vai treinar a marcha com ela. Passa a andar com a E pelo piso emborrachado.

Algumas crianças de outras turmas se aproximam dos bebês querendo observar o que estão fazendo. Neste momento as duas educadoras ficam próximas para garantir a segurança dos bebês que são menores.

A brincadeira no parque dura cerca de trinta minutos e ao final deste tempo as três turmas que estão no parque se reúnem no emborrachado para cantar três músicas em que as crianças são incentivadas a pular ou chacoalhar o corpo para tirar a areia da roupa.

Algumas impressões

Os bebês demonstraram gostar daquele espaço apesar de ser grande, com muitas crianças e mais agitado. Parece ser um momento do dia em que as educadoras fazem pouca intervenção direta, deixando os bebês livres para experimentarem e descobrirem. Incentivam o uso de alguns objetos, dão o modelo de como brincar, porém, não ficam o tempo todo nesta intervenção. Poderia ser um espaço de interações entre crianças de diferentes idades incluindo os bebês, porém nesta fase do ano ainda demonstram preocupação com o bem-estar dos menores.

RODA DE MÚSICA

Data	13/03/2017
Nº Do registro	05
Horário	10h00 às 10h15
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N, C e R (professora volante).
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 9 e 14 meses

Natureza das atividades e materiais	É uma atividade permanente e dirigida que ocorre diariamente na rotina. A turma possui uma caixa decorada com vários personagens de EVA.
Participação dos bebês	Os bebês são ativos nesta proposta
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Por ser dirigida, a comunicação entre adulto e bebê é maior do que entre os bebês.
Acontecimentos planejados e imprevistos	A atividade é planejada e não ocorreram imprevistos.

Relatório

Duas educadoras ao voltar do parque vão sentando os bebês no tatame da sala, enquanto N. Pega de dentro do armário uma caixa decorada, faz suspense dizendo: “O que será que tem aqui?” Senta-se no tatame com os bebês e já inicia a música: “Tra la, tra la, tra la la la la, tra Lala, tra lala, tra lala rei, tre le... tri li... tro lo, tru lu...” Vão fazendo gestos com as mãos e três bebês as imitam. Neste momento a N me diz que os bebês gostam muito do ritmo desta canção, por isso cantam todos os dias. Após essa introdução N pega de dentro da caixa um pintinho feito de EVA e com a ajuda das outras educadoras canta a música Meu Pintinho Amarelinho. Um bebê (F) demonstrou gostar da música fazendo o gesto de apontar para a mão, terminada a música N guarda o pintinho e pega uma aranha da caixa, todos os adultos cantam a música A Dona Aranha enquanto os bebês observam atentos, a aranha é guardada e agora ela pega o sapo, neste momento um bebê tenta alcançar o sapo das mãos da professora, porém não é permitido, a professora diz que vão cantar O sapo não lava o pé, e assim as demais educadoras seguem cantando. A próxima música a ser cantada foi a Pantera-cor-de-rosa, neste momento alguns bebês fazem os gestos e outros observam. Terminada a música, a professora N pede para os bebês darem tchau para a caixa, pois ela irá guardar.

Algumas impressões

Este momento da rotina parece ser muito apreciado pelos bebês que olham e se envolvem com a proposta, mesmo que não cantem ou façam gestos. Os adultos fazem deste momento mais um espaço para a ludicidade, a imaginação mudando a entonação de voz e olhando para os bebês.

Por ser feito de material frágil, as educadoras não permitem que os bebês peguem nos bichinhos de EVA que servem de apoio visual para o tema da música.

RODA DE HISTÓRIA

Data	13/03/2017
Nº do registro	06
Horário	10h15 às 10h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N, C e R (professora volante).
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 9 e 14 meses

Natureza das atividades e materiais	Dirigida durante a contação do livro Gino. Livre durante a exploração de outros livros sensoriais.
Participação dos bebês	Ativa durante a contação e a exploração dos livros
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação dos adultos com os bebês aconteceu durante todo o processo. A comunicação entre os bebês ocorreu durante o manuseio dos livros.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Foram planejadas a contação e o manuseio livre dos livros. A interação entre os bebês foi imprevista.

Relatório

Após a atividade com a caixa de música, os bebês já estavam no tatame e a professora N pega o livro de banho “Gino vai à escola”. O livro contém uma narrativa de um dia na escola em que o personagem brinca, desenha, lancha e volta para casa. A educadora abre o livro e vai contando o que cada ilustração vai dizendo. Neste momento, os bebês observam as ilustrações parecendo concentrados. Terminando a contação de história N abre uma gaveta

e pega outros livros de pano e de banho e vai entregando aos bebês no tatame. As principais ações dos bebês com os livros foram: amassar, colocar no alto da cabeça, jogar para cima e se aproximar do livro que estava nas mãos do colega. No momento em que um bebê se aproximou do outro buscando o livro, a educadora S retirou o bebê de perto o entregando outro livro para manusear dizendo: Olha aqui tem outro livro, não precisa pegar o do colega. Foi um momento exploratório que durou pouco tempo, pois os bebês consideraram o livro como mais um objeto a ser investigado.

Algumas impressões

O momento de leitura e narrativa feita pelo adulto é parte do planejamento das educadoras e elas possibilitam que os bebês tenham contato com os livros, que neste momento são os livros-brinquedo, mas sensoriais que ficam disponíveis na sala, porém não ao alcance dos bebês, assim eles manuseiam os livros quando lhes são oferecidos.

Novamente, a forte impressão de que os bebês não podem resolver situações entre si, como quando um se aproxima do outro demonstrando interesse pelo livro e ação do colega. A ação de ser retirado e sentado em outro canto da sala revela que os adultos não consideram como importante aprendizagem a relação entre os bebês.

ALMOÇO

Data	13/03/2017
Nº do registro	07
Horário	10h30 às 11h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N, C e R (professora volante).
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 9 e 14 meses

Natureza das atividades e materiais	Dirigida; comida do almoço, pratos e colheres.
Participação dos bebês	Ativa
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Há comunicação entre adultos-bebês
Acontecimentos planejados e imprevistos	Não planejaram que iriam começar a servir arroz com feijão, as cozinheiras fizeram esta refeição mais sólida pela primeira vez.

Relatório

A educadora C começa a fazer os pratos e colocá-los sobre a mesa, os bebês ficam curiosos e se aproximam da mesa, tentam pegar os pratos que são retirados do alcance. Assim a educadora passa a amassar a comida dos pratos com um garfo. Neste momento as outras duas educadoras vão sentando os bebês nas cadeiras e passando a fita de TNT para que não caiam da cadeira. Cada educadora se aproxima de um grupo de três bebês e vão dando as colheradas em suas bocas. A refeição servida foi arroz, feijão e frango. Enquanto a educadora dava a colherada na boca do bebê conversava sobre a comida, dizendo: “Que comida gostosa”. Quando o bebê tentou colocar as mãos no prato o mesmo foi tirado do seu alcance.

Algumas impressões

Apesar dos bebês estarem presos as suas cadeiras, foi considerada a relação de cada um com o educador responsável. Não houve menção ao adulto referência ou momento totalmente individualizado na alimentação. Privilegiou-se a praticidade da refeição.

BRINQUEDOS DE ENCAIXE

Data	13/03/2017
-------------	-------------------

Nº do registro	08
Horário	11h00 às 11h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N, C e R (professora volante).
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 9 e 14 meses

Natureza das atividades e materiais	Brincadeira livre com peças de encaixe coloridas
Participação dos bebês	Expectadores, pois não conseguem encaixar, pegam as peças encaixadas pelo adulto.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação dos adultos com os bebês é intensa. A comunicação entre os bebês quase não acontece.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Possíveis disputas são evitadas pelos adultos

Relatório

A professora N pega um saco do armário contendo brinquedos de encaixe. Ela vira o saco com os brinquedos no tatame, os bebês se aproximam. Ela se senta junto a eles. Os bebês seguram as peças, então a professora demonstra como encaixar e fala "Olha, é assim". Um bebê aproxima uma peça da outra, porém o encaixe exige força. Outro bebê vai à busca dos brinquedos já encaixados pela professora. A professora pega uma sequência de brinquedos encaixados e coloca no pulso de um bebê, como se fosse uma pulseira. Em outro bebê ela coloca na cabeça, como se fosse uma tiara. Permanecem por um curto tempo na ação e buscam outras possibilidades na sala. Ao mesmo tempo em que essa proposta acontecia, as outras duas educadoras iam pegando individualmente bebês para a realização de trocas de fraldas, roupas ou banho quando necessário.

Algumas impressões

A professora planejou um material que, pela observação, ainda não era dominado pelos bebês. Apesar da curiosidade os bebês foram expectadores das ações da professora. Valeu pelo aprendizado de observar um adulto utilizando o objeto e dando significados para ele. As educadoras chamavam a criança pelo nome quando iam tirá-la da brincadeira para levar ao fraldário anexo à sala.

10/04/2017 ACOLHIMENTO DOS BEBÊS

Data	10/04/2017
Nº do registro	01
Horário	7h30 às 8h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	7 bebês entre 10 e 15 meses

Natureza das atividades e materiais	Atividade de acolhimento é feita com atividades diversificadas. Neste dia foram disponibilizados: mordedores, chocalhos, cubos, potes que encaixam entre si.
Participação dos bebês	Curiosos e ativos
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação dos adultos com os bebês foi

	intensa. A comunicação entre os bebês foi sutil.
Acontecimentos planejados e imprevistos	As educadoras planejaram os materiais que estariam disponíveis. Não houve imprevisto.

Relatório

Os brinquedos são colocados no tatame da sala que fica próximo ao espelho. Uma educadora permanece sentada brincando com os bebês enquanto a outra recebe os bebês na porta da sala. Após todos os bebês chegarem a segunda educadora também se dirige ao tatame para brincar com os bebês. Observei que a educadora C pegou um pouco cada bebê no colo, falou bom dia e outras palavras carinhosas e beijou cada um. A N percebeu que dois bebês estavam com o nariz sujo, se levantou e foi pegar o papel para limpá-los. Alguns bebês se aproximaram de mim, pois já havia estado nesta turma antes, me mostravam brinquedos e eu aceitei entrar na brincadeira com eles. Durante este momento, C se levanta e passa a levar alguns bebês para a troca de fralda.

Algumas impressões

Os bebês se preocupam com a minha presença e querem me incluir na brincadeira, não demonstraram me estranhar.

O planejamento da oferta de brinquedos demonstrou que a professora se utiliza dos objetos estruturados feitos e vendidos para serem utilizados por bebês como chocalhos, mordedores, cubos e encaixes simples. Disponibilizando estes objetos sabia que as crianças demandariam pouco auxílio, que poderiam explorar com a boca, batendo, chacoalhando, empilhando e encaixando.

CAFÉ-DA-MANHÃ

Data	10/04/2017
Nº Do registro	02
Horário	8h30 às 9h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 10 e 15 meses

Natureza das atividades e materiais	O café-da-manhã é um momento em que os bebês, em sua maioria, fazem o desjejum, principalmente os que vêm de transporte escolar para a creche.
Participação dos bebês	Os bebês são sentados na mesa e amarrados com uma fita de TNT para que não saiam, assim aguardam serem servidos.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os adultos servem e conversam com os bebês. A interação entre os bebês é na observação do que o outro está fazendo.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Neste momento não houve imprevistos. A N incentivou os que não estavam comendo dando o modelo.

Relatório

As educadoras vão sentando os bebês nas cadeirinhas da mesa que fica na sala para as refeições. Os bebês são amarrados nas cadeiras com pedaços de TNT para que fiquem seguros e lhe são dadas as mamadeiras para que segurem e tomem e os bebês que ainda não seguram são auxiliados. Todos aceitam pelo menos um pouco da mamadeira. Quando é ofertado o pão, alguns não pegam, a N pega um pedaço, passa a comer e fala: "Hum, que delícia." Assim, todos os bebês pelo menos experimentam o pão.

Algumas impressões

Pela sala não possuir móveis adequados ao tamanho dos bebês, as educadoras acharam como solução colocá-los nas cadeiras e passam uma fita em volta do corpo, amarrando atrás da cadeira. Apesar de ser uma ação pensada para a segurança dos bebês, não privilegia as iniciativas dos bebês, deixando-os muito passivos durante a alimentação. Além disso, por estarem estáticos a interação bebê-bebê praticamente não acontece, apenas quando um observa o outro se alimentando.

A grande novidade foi o acompanhamento da mamadeira, o pão com margarina, assim o trabalho da N consistiu em fazer com que todos experimentassem.

RODA DE HISTÓRIA

Data	10/04/2017
Nº do registro	03
Horário	9h00 às 9h15
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	7 bebês entre 10 e 15 meses

Natureza das atividades e materiais	A roda de história é uma atividade permanente e dirigida. Foi utilizado o livro “A Joanelha Muito Preguiçosa” (livro pop-up)
Participação dos bebês	Observam as figuras atentos
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Primordialmente entre o adulto e os bebês.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Planejou que iria contar o livro ao invés de ler.

Relatório

Após o café-da-manhã as duas educadoras dirigem os bebês ao tatame, sentando-os. A N pega o livro “Joanelha Preguiçosa” e começa a cantar a música que marca o início da roda de história: “E agora minha gente, uma história eu vou contar, uma história bem bonita, toda gente vai gostar, hei hei hei tralala”. Conta o livro aos poucos e vai mostrando as figuras do livro pop-up para os bebês. Um bebê aponta para a figura da joanelha e a educadora fala: “é a joanelha”. Até o final da história a maioria dos bebês já havia perdido a concentração, então a professora guarda o livro e pega do armário a caixa de música.

Algumas impressões

A professora parece ter como objetivo que os bebês aprendam a se sentar para ouvir uma história e, desta forma, prefere contar a história ao invés de ler. Ela considera a participação dos bebês quando significa o apontar, um olhar mais atento e tem a sensibilidade para notar quando os bebês se desinteressam pela atividade.

RODA DE MÚSICA

Data	10/04/2017
Nº do registro	04
Horário	9h15 às 9h30
Pesquisadora:	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	7 bebês entre 10 e 15 meses

Natureza das atividades e materiais	É uma atividade permanente e dirigida que ocorre diariamente na rotina. A turma possui uma caixa decorada com vários personagens de EVA.
Participação dos bebês	Os bebês são ativos nesta proposta
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Por ser dirigida a comunicação entre adulto e bebê é maior do que entre os bebês.
Acontecimentos planejados e imprevistos	A atividade é planejada e não ocorreram imprevistos.

Relatório

Notando o desinteresse pela história, a professora N pega no armário a caixa de música. Logo os bebês voltam à atenção e ela tira um pintinho feito de EVA da caixa, começa a cantar com o apoio da outra educadora. Os bebês observam, um bebê a F se apoia no joelho da N e tenta alcançar o pintinho, porém a educadora coloca novamente dentro da caixa. Pega um jacaré de dentro da caixa e passam a cantar e fazer os gestos do jacaré colocando as crianças para participar tocando em seus pés, cabeças e joelhos. Os bebês observam e sorriem. Após, guarda o jacaré e pega uma borboleta, logo um bebê passa a imitar os gestos da borboletinha cozinhando, as educadoras cantam até o final e N guarda a caixa dentro do armário dizendo “Tchau caixa de música”.

Algumas impressões

Este momento da rotina parece ser muito apreciado pelos bebês que olham e se envolvem com a proposta, mesmo que não cantem ou façam gestos. Os adultos fazem deste momento mais um espaço para a ludicidade, a imaginação mudando a entonação de voz e olhando para os bebês.

Por ser feito de material frágil, as educadoras não permitem que os bebês peguem nos bichinhos de EVA que servem de apoio visual para o tema da música.

BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS

Data	10/04/2017
Nº do registro	05
Horário	9h30 às 10h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	7 bebês entre 10 e 15 meses

Natureza das atividades e materiais	Brincadeira livre com objetos não estruturados: potes grandes e pequenos, conduítes.
Participação dos bebês	De curiosidade e investigação
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os adultos ficam mais como observadores, os bebês observam o colega brincando.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Planejaram que iriam modificar os materiais ofertados. Não houve imprevisto.

Relatório

A professora N pega a caixa de papelão na colmeia e vai pegando o material e espalhando-o pelo tatame. Ela colocou: potes de lenços umedecidos, potes de iogurte grandes e pequenos, potes plásticos de remédio e conduítes finos. Um bebê insere um pote dentro do outro e chacoalha, outro batuca com o conduíte sobre o pote grande. Um bebê tenta tampar os potes que observa que estão sem tampa. S pega o conduíte e assopra dentro chamando

a atenção dos bebês. Os bebês ficaram no tatame explorando por cerca de 30 minutos, as educadoras tiveram uma postura mais de observação. Quando perceberam que os bebês começaram a sair do tatame procurando por outras coisas na sala, pediram para que começassem a guardar os brinquedos na caixa. Conforme iam guardam a educadora S foi oferecendo o suco (hidratação) aos bebês no copo com três furos.

Algumas impressões

Foi interessante notar que as educadoras incrementaram a caixa de objetos, colocando outros novos, porém deixando alguns que darão segurança aos bebês, por serem conhecidos. Acredito que poderiam ter selecionado alguns objetos menores que propiciassem combinações com os potes e conduítes.

BRINCADEIRA NO PARQUE DE AREIA

Data	10/04/2017
Nº do registro	06
Horário	10h00 às 10h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	7 bebês entre 10 e 15 meses

Natureza das atividades e materiais	Brincadeira livre com supervisão do adulto, é uma atividade permanente da turma. Objetos e brinquedos presentes no parque de areia da creche.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Há maior comunicação entre adultos e bebês, do que entre os bebês.
Acontecimentos planejados e imprevistos	O espaço foi planejado, o que iriar se fazer lá não foi planejado.

Relatório

Os bebês que já andam vão caminhando até o parque, já os bebês que não andam vão de carrinho. Chegando ao parque as educadoras vão sentando os bebês na areia e entregam baldes de diferentes tamanhos. A educadora N senta-se na areia, pega uma colher e brinca com um bebê de encher o balde, conversa e diz “Vamos fazer um bolo?” O bebê observa a ação dela atento. Após esse episódio, a educadora N pega uma bola grande que está no parque e senta um bebê sobre ela, balança e pula com o bebê na bola, o bebê parece satisfeito. Os demais bebês brincam espontaneamente na areia e no balanço do parque com o auxílio das educadoras de outras turmas presentes. Este momento é sempre compartilhado com mais duas turmas. A educadora C observa quem está com o nariz sujo e vai limpando um por um, depois pega um bebê e leva-o para a sala para trocar-lhe a fralda que está suja. Os bebês que já andam procuram as crianças maiores de outras turmas para interagir, brincam com bolas e na casinha do parque. A principal ação dos bebês desta turma é observar como os maiores brincam e tentar imitá-los. Neste momento, a educadora N diz para a educadora C que vai até a sala preparar uma brincadeira para o retorno das crianças a sala. A educadora C fica com os bebês observando-os de pé enquanto brincam. No momento do término do tempo destinado ao parque, uma educadora da outra turma começa a cantar a música “Tira a areia da cabeça ça, do ombrinho nho, do joelho...” e todas as crianças e bebês se aproximam dela. São cantadas mais duas músicas com gestos que façam a areia se soltas das roupas e calçados dos pequenos. Assim N e C levam os bebês novamente para a sala.

Algumas impressões

Os bebês demonstraram gostar daquele espaço apesar de ser grande, com muitas crianças e mais agitado. Parece ser um momento do dia em que as educadoras fazem pouca intervenção direta, deixando os bebês livres para experimentarem e descobrirem, incentivam o uso de alguns objetos, dão o modelo de como brincar, porém não ficam o tempo todo nesta intervenção. Poderia ser um espaço de interações entre crianças de diferentes idades incluindo os bebês, porém nesta fase do ano ainda demonstram preocupação com o bem-estar dos menores.

BRINCADEIRA DE CASINHA NA SALA

Data	10/04/2017
Nº do registro	07
Horário	10h30 às 11h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	7 bebês entre 10 e 15 meses

Natureza das atividades e materiais	Brincadeira livre com cenário arrumado pela professora. Materiais: fogões, panelas, talheres, bonecas, banheiras, fraldas de pano, shampoo e cadeiras.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação dos adultos com as crianças foi intensa. Dos bebês entre eles também aconteceu.
Acontecimentos planejados e imprevistos	O cenário foi planejado, porém parece que a professora queria observar como os bebês iriam brincar, acabou precisando dar modelos.

Relatório

Retornando para a sala, os bebês já encontram um cenário montando com fogões e panelinhas com talheres, bonecas, tubos de shampoo com banheiras. A professora N fala “Olha gente vamos brincar de casinha”. Os bebês se aproximam dos objetos. A professora N se senta no chão, pega uma boneca, o shampoo e a banheira e fala “Vou dar banho no nenê”, passa a brincar de dar banho na boneca enquanto dois bebês a observam. Uma dela passa a imitar a professora N e também dá banho na boneca. Um bebê vai olhando para o chão e pegando todas as bonecas que consegue. Outro vai pegando todos os potes de shampoo que encontra e as mamadeiras que também estavam disponíveis. A professora N insiste para este bebê “pegue a mamadeira para dar tetê para o nenê”, olha como eu vou fazer vou dar tetê para o nenê. A brincadeira vai se desenrolando entre pegar objetos e a professora ir significando procurando que entrem no faz-de-conta.

Algumas impressões

A professora se preocupou com a arrumação do cenário objetivando que os bebês percebessem que era próximo ao real. Notei que dos brinquedos ofertados o que eles mais demonstraram saber brincar foi a boneca, os demais brinquedos foram utilizados em uma exploração como se fosse qualquer outro objeto, não entraram facilmente no faz-de-conta. Quando demonstraram brincar foi a imitação do que a professora estava fazendo.

ALMOÇO

Durante o almoço fiz as mesmas observações do dia anterior, constatando que é dada quase nenhuma autonomia aos bebês.

BRINCADEIRA NO TATAME COM LIVROS E BRINQUEDOS

Data	10/04/2017
-------------	------------

Nº do registro	06
Horário	11h30 às 12h00
Pesquisadora:	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	7 bebês entre 10 e 15 meses

Natureza das atividades e materiais	Atividade livre com supervisão dos adultos. Materiais: livros de banho, cubos, mordedores.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Comunicação adulto-bebê praticamente não ocorreu, entre os bebês houve o interesse do que o colega estava brincando.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Foi um momento planejado para que as educadoras pudessem arrumar a sala e fazer a higiene dos bebês antes do sono. Não houve imprevistos.

Relatório

Após se alimentarem, os bebês já são encaminhados ao tatame da sala. A professora N pega livros de banho, cubos e mordedores e coloca sobre o tatame para que os bebês possam escolher com o que irão brincar. Neste momento N fala que está sentindo que está ficando sem opções de brinquedos e materiais para oferecer aos bebês, que acaba oferecendo sempre as mesmas coisas. Os bebês ficam livres para brincar, enquanto as educadoras N e C ajeitam a sala e realizam as trocas de fraldas e roupas dos bebês que logo irão dormir. Observei que os bebês se aproximaram mais um do outro neste momento, observaram o que o colega estava fazendo. Um pegou o livro das mãos do outro e foi permitido por ele, que foi buscar outro exemplar. A brincadeira e exploração foram tranquilas, mesmo sem a presença de um adulto no tatame.

Algumas impressões

Foi um momento importante para que os bebês brincassem mais livres, sem as intervenções constantes das educadoras. Apesar disso, não existiu conflito entre eles.

08/05/2017 ACOLHIMENTO DOS BEBÊS

Data	08/05/2017
Nº do registro	01
Horário	7h30 às 8h10
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 11 e 16 meses

Natureza das atividades e materiais	Atividade de acolhimento é feita com atividades diversificadas. Neste dia foram disponibilizados: bonecas, panelinhas, fogão e tábua de passar roupas.
Participação dos bebês	Curiosos e ativos.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação dos adultos com os bebês foi intensa. A comunicação entre os bebês foi sutil.
Acontecimentos planejados e	As educadoras planejaram os materiais que

imprevistos	estariam disponíveis. Não houve imprevisto.
--------------------	---

Relatório

Os brinquedos são colocados no tatame da sala que fica próximo ao espelho. No momento em que cheguei a sala a educadora C ainda não havia chegado e a educadora N estava recebendo os bebês na porta da sala, guardando seus pertences e encaminhando para o tatame. Eu me sentei no tatame e logo um bebê se aproximou de mim entregando-me uma panelinha e ficou observando o que eu fazia. Peguei uma colher e comecei a mexer dizendo que estava fazendo macarrão, o bebê apenas observou e depois eu ofereci, ele pegou a panelinha e foi para o fogão. Nos intervalos entre uma criança e outra chegar, a professora se sentou no tatame e brincava com os bebês, dando modelo de brincadeira simbólica. Dois bebês vão para outros cantos da sala, um brinca com a cadeira e outro com um brinquedo grande de atividades da Fisher Price. A professora N permite, não os tira de lá. Neste momento a educadora C chega à sala e fala “Bom dia!” para cada bebê, sorrindo e demonstrando afetividade. Logo S busca os bebês que estão fora do tatame e os agrupa para que brinquem apenas ali. Pergunta a N se pode começar a trocar as fraldas e busca um por um para esta troca antes do café-da-manhã.

Algumas impressões

A professora preocupa-se em brincar com os bebês mesmo enquanto está recebendo os outros, vai inserindo cada um que chega à brincadeira e permite que as crianças ajam com autonomia, ela parece acreditar que os bebês são ativos e competentes, que podem fazer escolhas. A educadora C demonstra compreender que seu papel é manter certa ordem na sala, mantendo os bebês agrupados e limpos. Apesar disso, a relação que se estabelece é sempre de muita afetividade. Elas demonstram ter como objetivo que os bebês brinquem de faz-de-conta.

CAFÉ-DA-MANHÃ

Data	08/05/2017
Nº do registro	02
Horário	8h10 às 8h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 11 e 16 meses

Natureza das atividades e materiais	O café-da-manhã é um momento em que os bebês, em sua maioria, fazem o desjejum, principalmente os que vêm de transporte escolar para a creche.
Participação dos bebês	Os bebês são sentados na mesa e amarrados com uma fita de TNT para que não saiam, assim aguardam serem servidos.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os adultos servem e conversam com os bebês. A interação entre os bebês é na observação do que o outro está fazendo.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Neste momento não houve imprevistos. A N incentivou os que não estavam comendo dando o modelo.

Relatório

As educadoras vão sentando os bebês nas cadeirinhas da mesa que fica na sala para as refeições. Os bebês são amarrados nas cadeiras com pedaços de TNT para que fiquem seguros e lhe são dadas as mamadeiras para que segurem e tomem e os bebês que ainda não seguram são auxiliados. Todos aceitam pelo menos um pouco da mamadeira. Quando é ofertado o pão, alguns não pegam, a N pega um pedaço, passa a comer e fala: “Hum, que delícia.” Assim, todos os bebês pelo menos experimentam o pão. Neste dia os bebês tiveram a possibilidade de pegar o pão de dentro da travessa.

Algumas impressões

Pela sala não possuir móveis adequados ao tamanho dos bebês, as educadoras acharam como solução colocá-los nas cadeiras e passam uma fita em volta do corpo, amarrando atrás da cadeira. Apesar de ser uma ação pensada para a segurança dos bebês, não privilegia as iniciativas dos bebês, deixando-os muito passivos durante a alimentação. Além disso, por estarem estáticos a interação bebê-bebê praticamente não acontece, apenas quando um observa o outro se alimentando.

Foi permitida maior autonomia dos bebês que puderam pegar o pão e mostrar quando queriam sair da cadeira para que fossem desamarrados.

RODA DE MÚSICA

Data	08/05/2017
Nº do registro	03
Horário	8h30 às 8h45
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 11 e 16 meses

Natureza das atividades e materiais	É uma atividade permanente e dirigida que ocorre diariamente na rotina. A turma possui uma caixa decorada com vários personagens de EVA.
Participação dos bebês	Os bebês são ativos nesta proposta
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Por ser dirigida a comunicação entre adulto e bebê é maior do que entre os bebês.
Acontecimentos planejados e imprevistos	A atividade é planejada e não ocorreram imprevistos.

Relatório

Após o café-da-manhã todos são chamados a sentar no tatame, uns vão andando, outros engatinhando. A professora N abre o armário, pega a caixa, chacoalha e diz “O que será que tem aqui?” Os bebês sorriem curiosos. As duas educadoras cantam uma música de abertura: “Bom dia” utilizando o nome de cada criança. Depois N pede para um bebê retirar um personagem de dentro da caixa de música. Ele tira a aranha e as educadoras começam a cantar e a fazer gestos da música da Dona Aranha. Outro bebê é solicitado a retirar um personagem da caixa, ele tira a pantera. As educadoras cantam a música da Pantera Cor de Rosa, três bebês imitam os gestos, os demais observam. Foram cantadas também as músicas do Meu Pintinho e Borboletinha que parecem ser músicas da preferência da maioria que ficam felizes e tentam imitar os gestos das educadoras.

Algumas impressões

Este momento da rotina parece ser muito apreciado pelos bebês que olham e se envolvem com a proposta, mesmo que não cantem ou façam gestos. Os adultos fazem deste

momento mais um espaço para a ludicidade, a imaginação mudando a entonação de voz e olhando para os bebês.

Diferente das outras vezes em que observei a proposta, desta vez foi permitido aos bebês pegarem nos bichinhos de dentro da caixa.

BRINQUEDOS DE ENCAIXE COM PEÇAS GRANDES

Data	08/05/2017
Nº do registro	04
Horário	8h50 às 9h20
Pesquisadora:	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 11 e 16 meses

Natureza das atividades e materiais	Brincadeira livre com peças de encaixe coloridas e grandes
Participação dos bebês	Expectadores, pois não conseguem encaixar.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação dos adultos com os bebês é intensa. Há uma interação no sentido da cooperação para montar.
Acontecimentos planejados e imprevistos	O imprevisto foi que a maioria não conseguiu encaixar as peças

Relatório

A professora N. Pega um saco do armário contendo brinquedos de encaixe com peças grandes. Ela se senta no tatame com os bebês e começa a montar, fala “vamos montar, pessoal!” um bebê tenta colocar uma peça sobre a outra, porém não encaixa. Três bebês vão para outros cantos da sala, sendo que um deles vai para a porta e é retirado de lá pela C, pois vê perigo em alguém abrir a porta pelo outro lado. São levados novamente para o tatame pela C. A N anima os bebês dizendo: “Vamos montar uma torre bem alta, pessoal?”

Algumas impressões

A professora planejou um material que, pela observação, ainda não era dominado pelos bebês. Apesar da curiosidade os bebês foram expectadores das ações da professora. Valeu pelo aprendizado de observar um adulto utilizando o objeto e dando significados para ele. As educadoras chamavam a criança pelo nome quando ia tirá-la da brincadeira para levar ao fraldário anexo à sala.

Após essa experiência todos os bebês foram sentados no chão para tomar suco, que chamam de momento de hidratação.

PARQUE DE AREIA

Data	08/05/2017
Nº do registro	05
Horário	9h30 às 10h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 11 e 16 meses

Natureza das atividades e materiais	É uma experiência permanente na rotina da turma. O parque é utilizado por três turmas ao mesmo tempo. Contém uma área de areia e outra emborrachada, com potes, colheres e bolas.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Há bastante interação entre os adultos com os bebês e entre as crianças maiores e os bebês.
Acontecimentos planejados e imprevistos	O espaço foi planejado, porém o brincar era livre.

Relatório

Chegam ao parque de carrinho ou andando. As educadoras colocam os bebês que não andam sentados na areia e lhe oferecem materiais como potes, conchas e colheres grandes. Os que já andam logo vão buscar bolas. Durante a brincadeira de bola, as crianças maiores, de outras turmas, se aproximam para brincar, os pequenos também buscam a interação com os maiores chutando ou jogando a bola, observam o que as crianças maiores fazem com a bola e tentam imitar. A educadora C se aproxima de um bebê que não anda e diz: “Vamos andar um pouquinho?” coloca o bebê de pé e segurando pelas suas mãos vai incentivando os passos pelo piso emborrachado. Os demais bebês que estão sentados na areia brincam com a educadora N de encher potes de areia, utilizar forminhas, etc. Ela sempre procura conversar com o bebê que está interagindo dizendo o que está fazendo. Depois de passado um tempo, a educadora N avisa C que irá até a sala preparar a próxima experiência dos bebês. A educadora C passa a uma postura de observadora, para garantir a segurança de todos no espaço.

Algumas impressões

O parque é sempre um espaço em que os bebês podem ter contato com crianças de outras idades e aprender formas de brincar iniciando pela imitação e significando para si as ações com objetos e pessoas presentes. As educadoras demonstram perceber essa importância, pois permitem que eles fiquem livres para escolher os materiais e as interações que farão. Os bebês que não andam acabam não tendo essa possibilidade de escolha, pois as educadoras escolhem o local que eles ficarão, bem como que materiais irão utilizar.

INVESTIGAÇÕES COM O PLÁSTICO BOLHA

Data	08/05/2017
Nº do registro	06
Horário	10h00 às 10h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	N e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 11 e 16 meses

Natureza das atividades e materiais	Experiência de investigação que faz parte de uma sequenciada da turma. O plástico bolha foi colado no chão da sala.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação entre adultos e bebês foi intensa, já entre os bebês foi menor pela concentração na investigação.
Acontecimentos planejados e imprevistos	O espaço foi planejado. O imprevisto foi que os bebês não tinham força para estourar as bolhas.

Relatório

A educadora N foi até a sala preparar o material. Colou um pedaço grande de plástico bolha no chão da sala, ao lado do tatame. Os bebês voltaram do parque andando ou nos carrinhos e foram sendo sentados sobre o plástico bolha. No primeiro momento, os bebês apenas observaram. Então, N começou a passar a mão no plástico fazendo força para estourar as bolhas e falando “Olha pessoal, está estourando”. Alguns passaram a tentar também estourar, passando as mãos com força e olhando para N. Neste momento a educadora C ficou em pé sobre o plástico bolha, pisou, andou e pulou para que os bebês ouvissem o som das bolhas estourando. Um bebê começou a engatinhar sobre o plástico que ia estourando e as educadoras iam chamando a atenção ao som produzido. Outro bebê segurou o plástico e passou a puxá-lo fazendo um buraco no material, momento que recebeu a intervenção de C dizendo “Não”. Nesta altura da experiência os bebês passaram a buscar outros materiais na sala, desinteressando-se pelo plástico.

Algumas impressões

A professora planejou um material que julgou ser interessante para as investigações dos pequenos. Percebi que não houve uma comunicação prévia entre as educadoras para o planejamento das intervenções, desta forma cada uma foi dando um modelo. No momento que o bebê rasgou o plástico, C poderia ter deixado, afinal foi uma forma de investigação do material, o que não ocorreu. Ficou marcante que as educadoras sabem da importância de oferecer diferentes tipos de materiais para a exploração, porém ainda não possuem um olhar aguçado para as investigações/ pesquisas que os bebês fazem. O modelo do adulto acaba sendo a referência para a atividade, não há espera pela iniciativa dos bebês.

16/08/2017 SONO/REPOUSO E DESPERTAR

Data	16/08/2017
Nº do registro	01
Horário	13h00 às 14h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B, N e auxiliar em educação volante da creche
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 14 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento proporcionado diariamente para os bebês entre as experiências do período da manhã e da tarde.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A interação e comunicação entre adultos e bebês foram privilegiadas.
Acontecimentos planejados e imprevistos	As educadoras planejam um tempo para o sono, ocorre que alguns bebês despertam antes.

Relatório

Nesse momento as educadoras se revezam para almoçar. Seis bebês estavam dormindo nos colchões e três em carrinhos. Quando acordam antes do previsto pelas educadoras, são embalados e acarinhados para que retomem o sono.

Impressões

Os bebês são tratados com carinho e atenção. Nem sempre as educadoras estão em trio, pois estão almoçando, dessa forma têm como estratégia que os bebês durmam até todas retornarem a sala.

LANCHE

Data	16/08/2017
Nº do registro	02
Horário	14h00 às 14h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B, C e auxiliar em educação volante da creche
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 14 e 20 meses
Natureza das atividades e materiais	Momento proporcionado diariamente para os bebês ao despertar. Arroz-doce.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A interação e comunicação entre adultos e bebês foram privilegiadas.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Não ocorreram imprevistos. Planejaram ofertar o arroz doce aos bebês.

Relatório

Conforme os bebês despertavam, foram colocados nos carrinhos ou nas cadeiras próximas a mesa. O arroz-doce foi dado na boca dos bebês pelas educadoras, que não permitiram que eles segurassem a colher. Os bebês aceitaram muito bem a alimentação.

Impressões

Pareceu-me que o objetivo das educadoras é que as crianças sejam alimentadas. Utilizar o talher e se alimentar com autonomia, a sua maneira, não pareceram parte dos objetivos planejados por elas.

BIBLIOTECA

Data	16/08/2017
Nº do registro	03
Horário	14h30 às 15h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B, C e auxiliar em educação volante da creche
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 14 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Espaço utilizado semanalmente pela turma. Utilizaram a TV e DVD.
Participação dos bebês	Ativa no deslocamento e passiva na biblioteca.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A interação e comunicação entre adultos e bebês foram privilegiadas.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Planejam onde irão posicionar os bebês.

Relatório

Após terminarem o lanche, os bebês foram organizados para que fossem até a biblioteca. Os sete bebês que andam foram com autonomia e dois bebês foram em carrinhos. A educadora C foi cantando durante o percurso e os bebês pareceram bem curiosos com os espaços da creche. Ao chegarem a biblioteca, dois bebês considerados “arteiros” pelas educadoras foram colocados nos carrinhos, enquanto os demais sentaram em almofadões. A educadora B colocou o DVD musical da Galinha Pintadinha. Quando o clipe começou, três bebês bateram palmas, outros mexiam o corpo sentados. Notei que os bebês olhavam para as educadoras procurando a interação e elas sorriam e participavam com eles.

Impressões

Embora os bebês tenham demonstrado interesse e alegria pelo DVD da Galinha Pintadinha, acredito que se deve ao fato de ser familiar, porém a creche é espaço de ampliação cultural, é preciso apresentar novos ritmos, novas músicas e formas de expressão.

RODA DE MÚSICA E CHAMADA

Data	16/08/2017
Nº do registro	04
Horário	15h00 às 15h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B, N e auxiliar em educação volante da creche
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 14 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Dirigida. Plaquinhas com fotos das crianças
Participação dos bebês	Ativa
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A interação e comunicação entre adultos e bebês foram privilegiadas
Acontecimentos planejados e imprevistos	Não houve imprevistos

Relatório

As educadoras convidaram os bebês a sentarem no tatame da sala em roda, auxiliaram no posicionamento e passaram a juntas cantar “Boa tarde amiguinhos”. Depois colocaram no centro da roda as plaquinhas com as fotos dos bebês. Um bebê ficou responsável por entregar as plaquinhas para os colegas. A educadora B o entregava e o bebê procurava o amigo correspondente que ia até o mural afixar a sua placa.

Impressões

Os bebês pareceram interessados. A roda foi um momento rápido e lúdico que chamou a atenção deles para esse momento coletivo.

JANTAR

Data	16/08/2017
Nº do registro	05
Horário	15h30 às 16h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B, C e auxiliar em educação volante da creche
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 14 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Alimentação permanente na rotina. Sopa de feijão
Participação dos bebês	Passiva
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A interação e comunicação entre adultos e bebês foram privilegiadas
Acontecimentos planejados e imprevistos	Não houve imprevistos

Relatório

As educadoras posicionaram os bebês sentados nas cadeirinhas. Alguns bebês foram amarrados com tiras de tecido para garantir a segurança. Cada educadora ficou responsável por alimentar três bebês, assim elas foram dando a sopa na boca deles com a colher. Perguntei se os bebês não se alimentavam com autonomia e as educadoras explicaram que eles já sabem, porém que permitem apenas quando a comida servida é mais seca para evitar que se sujem. Os bebês aceitaram bem a sopa e conforme terminavam iam para o tatame brincar.

Impressões

A autonomia deveria ser permitida durante a alimentação independente do cardápio, visto que é uma aprendizagem já conquistada pelos bebês. Para evitar a sujeira poderiam utilizar babadores.

BRINCAR NO TATAME

Data	16/08/2017
Nº do registro	06
Horário	16h00 às 16h45
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B, C e auxiliar em educação volante da creche
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 14 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Livre. Caixas de papelão, peças de encaixe, fogõezinhos e panelinhas.
Participação dos bebês	Ativa
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Houve interações constantes entre os bebês, enquanto os adultos realizavam a higiene.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Interesse dos bebês por outros materiais.

Relatório

Os bebês se interessaram pela caixa de papelão disponibilizada. Dois bebês se revezavam para entrar na caixa. A educadora B percebendo esse interesse saiu da sala para buscar outras caixas. As peças de encaixe foram sendo colecionadas pelos bebês, que se aproximavam de mim e me ofereciam. As caixas de papelão e as colmeias da sala foram as brincadeiras favoritas dos bebês, que entravam, se escondiam e saíam novamente. Após alguns minutos a educadora C sugeriu trocar os brinquedos, pois notou que estavam desinteressados, sugeriu colocar panelinhas e fogões que segundo ela os bebês adoram. Os bebês brincaram com esses brinquedos e também de se esconder até o momento da saída.

Impressões

As educadoras pareceram atentas aos interesses dos bebês durante as brincadeiras, apesar de estarem realizando a troca de fraldas e roupas.

14/09/2017

SONO/ REPOUSO E DESPERTAR

Data	14/09/2017
Nº do registro	01
Horário	13h00 às 14h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B, N e C

Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 15 e 21 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento proporcionado diariamente para os bebês entre as experiências do período da manhã e da tarde.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A interação e comunicação entre adultos e bebês foram privilegiadas.
Acontecimentos planejados e imprevistos	As educadoras planejam um tempo para o sono, ocorre que alguns bebês despertam antes.

Relatório

Os nove bebês dormem, oito estão dormindo nos colchões e um no carrinho. Quando despertam antes do momento previsto pelas educadoras, são recolocados nos colchões e acariciados. O bebê LG demonstrou não querer mais dormir, então a educadora N oferece a mamadeira de leite a ele, neste momento conversa com carinho com ele. A educadora B chega na sala e passa a cuidar de LG conversando e acariciando-o, me conta o quanto ele cresceu e evoluiu. Os bebês vão acordando aos poucos, assim a educadora C abre as cortinas e vai chamando-os para a mesa, onde se encontra um pote com abacaxi.

Impressões

As educadoras demonstraram muito carinho e acolhimento com os bebês, utilizando de gestos calmos e voz suave. Na medida do possível, procuram respeitar o tempo de cada bebê. A parceria entre o trio de educadoras foi fundamental nesse momento.

LANCHE

Data	14/09/2017
Nº do registro	02
Horário	14h30 às 14h45
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 15 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento proporcionado diariamente para os bebês ao acordar.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A interação e comunicação entre adultos e bebês foram privilegiadas. A interação entre os bebês acontece no sentido da imitação.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Não ocorreram imprevistos.

Relatório

São duas mesas na sala. Os bebês vão despertando e sendo encaminhados pelas educadoras às mesas. As educadoras colocam um pedaço de abacaxi nas mãos de cada bebê. Dois bebês logo comem, outros ficam olhando para o abacaxi e sentindo sua textura, então observam como os colegas estão fazendo. As educadoras incentivam a colocarem o abacaxi na boca. Aos poucos os demais bebês vão despertando e indo para a mesa. Conforme vão terminando de comer a fruta, são levados ao banheiro para lavar mãos e rosto e colocar os sapatos.

Impressões

O momento foi calmo. As educadoras respeitam o tempo dos bebês de exploração e compreendem que para muitos deles, o abacaxi não é uma fruta conhecida. Os bebês são atendidos individualmente, já que nem todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo. Os acontecimentos são fluídos.

BRINCAR COM MOTOCAS NO SOLÁRIO

Data	14/09/2017
Nº do registro	03
Horário	14h45 às 15h15
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 15 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento proporcionado semanalmente no planejamento, especialmente nos dias ensolarados.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A interação e comunicação entre adultos e bebês e dos bebês com os outros ocorreram o tempo inteiro.
Acontecimentos planejados e imprevistos	O imprevisto foi a curiosidade dos bebês pelas outras salas.

Relatório

Antes das educadoras levarem os bebês para fora demonstraram preocupação com as turmas ao lado procurando saber se as crianças já haviam acordado. Assim, aos poucos foram levando os bebês para o solário (corredor que fica fora da sala). O dia estava quente, porém não havia sol diretamente no corredor.

Os bebês foram saindo enquanto os adultos buscam as motocicletas (minicarros). Os bebês sentaram nesses carros, porém logo as educadoras notaram que eles não conseguiam sair do lugar, pois teriam que empurrar com os pés e nem todos alcançavam. Então decidiram pegar pedaços de tecido para amarrar nos volantes dos carros e puxá-los. Além disso, houve incentivo das educadoras para que um bebê empurrasse o carro de outro, auxiliando-os a posicionar os pés para não se machucarem.

Um bebê que não anda foi colocado apoiado no carrinho para treinar a marcha, e assim o fez. Nesse momento os bebês escutaram uma música que vinha de outra sala e foram até lá com uma das educadoras observarem o que era. A educadora da outra turma os convidou para entrar e dançar. As educadoras dançavam com as crianças, a turma era de crianças de dois anos, portanto, mais velhos que os bebês. Alguns bebês ficaram próximos à porta demonstrando desconfiança, outros logo entraram para manusear os brinquedos e objetos da sala, porém as educadoras não permitiram.

Os bebês observaram as educadoras e crianças mais velhas dançando. Sorriram, mexeram o corpo, contudo ficaram mais próximos às suas educadoras.

Logo os bebês retornaram ao solário a pedido das educadoras e brincaram com as motocicletas. Não demorou que a educadora B começasse a guardar as motocicletas chamando os bebês para a sala, pois o jantar havia chegado.

Impressões

Os bebês estão crescendo e conhecendo outros espaços da creche, outros adultos e crianças. Avaliei de grande importância a interação deles com crianças mais velhas e a postura das educadoras em acolher a curiosidade deles.

JANTAR

Data	14/09/2017
Nº do registro	04
Horário	15h30 às 15h45
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 15 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Alimentação diária. Servido risoto de frango.
Participação dos bebês	Passiva .
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A interação e comunicação entre adultos e bebês foram privilegiadas.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Planejam que os bebês se sujeem o mínimo possível.

Relatório

Os bebês lavaram as mãos e foram colocados de três em três nas mesas. As educadoras deram o risoto na boca dos bebês, não foi dada a opção de comer com autonomia. Segundo o relato das educadoras, os bebês estão comendo com autonomia no refeitório, durante o almoço e a maioria deles não aceita mais o alimento na boca, querem comer sozinhos. Porém, no jantar as educadoras disseram que evitam a sujeira, pois logo irão embora. Após todos os bebês jantarem foram brincar na sala.

Impressões

As educadoras poderiam respeitar a conquista de autonomia dos bebês, pois é dessa forma que eles irão aprender e refinar seus movimentos durante a alimentação. Ainda havia tempo para realização da higiene antes do horário da saída.

BRINCAR NO TATAME

Data	14/09/2017
Nº do registro	05
Horário	15h45 às 16h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 15 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento proporcionado diariamente para os bebês após o jantar. Bolas.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	As interações foram constantes.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Planejaram oferecer alguns brinquedos e alguns bebês se interessaram por outros que estavam guardados.

Relatório

A educadora B fez a opção por oferecer uma caixa com diferentes tamanhos de bolas. A maioria dos bebês se interessou pelas bolas, chutaram e jogaram as bolas com as mãos. As bolas eram leves ou pesadas, pequenas ou grandes e proporcionou diferentes desafios. Um bebê se interessou por outro brinquedo que estava guardado em uma caixa na colmeia da sala. Nesse momento a educadora B falou para que brincasse com os brinquedos que

estavam no tatame, que eram as bolas. O bebê brincou por mais um tempo com a bola, depois novamente foi procurar outra coisa na colmeia, alcançou um secador de cabelos e veio até mim secar meus cabelos. Dessa vez, a educadora B permitiu. Enquanto a brincadeira acontecia, as educadoras chamavam os bebês para a higiene.

Impressões

A bola é um brinquedo que respondeu ao nível motor dos bebês, pois a maioria anda ou engatinha e as brincadeiras foram interessantes. A educadora permitir a escolha de outros brinquedos também foi positivo.

HIGIENE

Data	14/09/2017
Nº do registro	06
Horário	16h00 às 16h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	9 bebês entre 15 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Ocorre simultaneamente ao brincar
Participação dos bebês	Ativa em alguns momentos.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A interação é individual com o adulto.
Acontecimentos planejados e imprevistos	As educadoras se dividiram nas tarefas e não houve imprevistos.

Relatório

A educadora C realizou as trocas de fraldas dos bebês no trocador e a educadora B realizou as trocas de roupas sujas na própria sala enquanto os bebês brincavam. A educadora B chama um bebê por vez, pega a mochila e vai narrando em voz alta o que está fazendo, o bebê presta atenção.

Impressão

O fato de antecipar as ações aos bebês sugere um respeito por parte da educadora. Acredito que o próximo passo seria solicitar a colaboração, a participação mais ativa do bebê durante a troca de roupas.

19/09/2017

DESPERTAR E COMER FRUTA

Data	19/09/2017
Nº do registro	01
Horário	13h30 às 14h15
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	10 bebês entre 15 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Permanente na rotina diária
Participação dos bebês	Ativa em alguns momentos.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A interação é individual com o adulto.
Acontecimentos planejados e imprevistos	As educadoras se dividiram nas tarefas e não houve imprevistos.

Relatório

Os bebês foram acordando aos poucos. A educadora C os levava para lavar as mãos e sentar na cadeirinha para comer a fruta. Enquanto a outra educadora e a funcionária do apoio arrumavam a sala, retirando os colchões do chão. As educadoras estavam sempre conversando com os bebês explicando o que fariam naquele momento.

Impressões

O ritmo individual dos bebês foi respeitado pelas educadoras e a antecipação foi um ponto importante para a segurança dos bebês.

ASSISTIR A TELEVISÃO NA BIBLIOTECA

Data	19/09/2017
Nº do registro	02
Horário	14h30 às 15h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	10 bebês entre 15 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Permanente na rotina semanal
Participação dos bebês	Passiva e em alguns momentos ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Houve interação entre adultos e bebês.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Interesses diversos dos bebês.

Relatório

Os bebês foram sendo convidados a saírem da sala para o deslocamento até a biblioteca da creche. A biblioteca situa-se no segundo pavimento e então o grande desafio foi chegar até lá. Utilizaram a rampa. Alguns bebês foram no carrinho, outros foram andando ou engatinhando. Sempre que passavam por outro funcionário da creche, os bebês paravam e olhavam, as professoras permitiam e incentivavam a interação e comunicação com esta pessoa. Ao chegarem à biblioteca foram sentando os bebês em almofadas em frente à televisão, ligaram um DVD de desenho e depois um musical e procuraram manter a atenção dos bebês a programação conversando ou cantando juntamente com o programa. Os bebês tiveram atenção por um período de tempo, nem todos demonstraram o mesmo interesse.

Impressões

O que pareceu mais significativo a curiosidade e aprendizagem dos bebês foi o deslocamento até a biblioteca, momento em que se movimentaram com maior liberdade, observaram o movimento da escola e os espaços que percorriam. A biblioteca da creche é um espaço de múltiplos recursos – livros, fantoches, som, televisão -, portanto seria importante que as educadoras disponibilizassem vários materiais e escolha para que os bebês se engajassem de acordo com sua curiosidade que é inclusive a proposta do espaço.

BRINCAR NA SALA COM BRINQUEDOS SIMBÓLICOS

Data	19/09/2017
Nº do registro	03
Horário	15h00 às 15h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	B e C
Turma	Berçário Final
Crianças presentes	10 bebês entre 15 e 20 meses

Natureza das atividades e materiais	Livre. Painelhas, bonecas, secadores e pentes.
--	--

Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Houve muita interação
Acontecimentos planejados e imprevistos	Não ocorreu

Relatório

Ao retornarem a sala os bebês foram convidados a brincar. A educadora B disponibilizou brinquedos para que os bebês entrassem no faz-de-conta. A maioria dos bebês imitou algumas ações de cuidado com as bonecas, outros procuraram adultos para secar e pentear os cabelos. Dois bebês tiveram a atitude de observar os colegas brincando e aos poucos se aproximavam dos brinquedos mais como exploração.

Impressões

Os bebês estão entrando em imitações que antecedem o simbólico com curiosidade e observei que a interação tem sido maior entre eles mesmos.

*Após esse momento os bebês jantaram de maneira semelhante ao registro do dia anterior e retornaram a brincar com os brinquedos simbólicos enquanto as educadoras realizavam as trocas de roupas e fraldas. Após os pais e transportadores escolares foram chegando para busca-los.

* Com a repetição dos episódios conclui-se que os dados produzidos nas sessões de observação participante foram suficientes para a pesquisa.

Berçário Inicial

20/03/2017

ACOLHIMENTO DOS BEBÊS

Data	20/03/2017
Nº do registro	01
Horário	7h30 às 8h10
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	8 bebês entre 5 e 8 meses

Natureza das atividades e materiais	É um momento permanente na rotina dos bebês, chamado de diversificada. Foram disponibilizados chocalhos industrializados, chocalhos feitos com latas e arroz contendo figuras de animais por fora, mordedores, peças de montar, tambores, um móbile pendurado feito com bambolê e ursinhos pendurados em diferentes alturas, sendo que o mais baixo fica na altura das mãos dos bebês.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação dos adultos com os bebês é intensa, principalmente no sentido de identificar suas necessidades.
Acontecimentos planejados e imprevistos	O espaço foi planejado. O imprevisto foi por conta do sono ou desconforto que alguns bebês apresentaram.

Relatório

Os bebês vão chegando e sendo acolhidos da porta, passando do colo da família para o colo da educadora F, que recebe a bolsa e o bebê. Ela guarda a bolsa na colmeia e coloca o

bebê sentado no tatame. Como nem todos os bebês sabem sentar, ela apoia em almofadões, “calças da vovó” ou praticáveis presentes no tatame e logo lhes entrega algum objeto para que segurem. As principais ações dos bebês foram segurar o objeto, observar o movimento dos adultos, chupar chupeta, alguns rolaram pelo tatame, outros permaneceram de barriga para cima ou engatinhavam utilizando a barriga como apoio.

As principais ações dos adultos foram: recolocar objetos nas mãos dos bebês quando eles soltavam e não alcançavam, acalantar os bebês que estavam chorando ofertando uma chupeta ou paninho. A educadora D coloca um bebê no carrinho e passa a brincar de “Achou” utilizando uma fralda de pano. Faz essa ação várias vezes e o bebê demonstra resposta, rindo e solicitando mais. Depois de brincar com este bebê, ela pega outro bebê no colo e passa a fazer uma brincadeira entre os dois, aproximando e afastando um bebê do rosto do outro. Os bebês demonstram gostar da brincadeira, pois sorriem.

Algumas impressões

As educadoras demonstram tranquilidade, embora alguns bebês ainda estivessem se adaptando, pois faltaram por motivo de saúde. A maioria dos objetos disponibilizados eram artigos industrializados, feitos para bebês desta faixa etária. As educadoras demonstram conhecimento sobre a preferência dos bebês por objetos sonoros. A educadora D demonstrou saber que os bebês brincam com o adulto em forma de “bate-bola” em que um aguarda a resposta do outro para a próxima ação, e, além disso, mediou a interação entre dois bebês na brincadeira. Notei que muitos bebês foram colocados em posições que ainda não haviam sido conquistadas por si mesmo, e, por isso, não tinham as mãos livres para brincar, pois as utilizavam para conseguirem um equilíbrio.

MAMADEIRA

Data	20/03/2017
Nº do registro	02
Horário	8h10 às 8h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas:	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	8 bebês entre 5 e 8 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento de alimentação permanente na rotina dos bebês
Participação dos bebês	Ativa
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os bebês são alimentados individualmente
Acontecimentos planejados e imprevistos	Alguns bebês demonstraram sono.

Relatório

A funcionária da cozinha entrega as mamadeiras e uma jarra de leite. A educadora G vai colocando o leite dentro das mamadeiras. As três educadoras se envolvem neste momento. Cada uma pega um bebê no colo e oferece a mamadeira, conversando com o bebê e demonstrando afetividade. Nem todos os bebês aceitam bem a mamadeira. Elas atribuem a eles já terem sido alimentados em casa.

Algumas impressões

As educadoras demonstram conhecimento sobre garantir um momento prazeroso e individual na alimentação. Para melhor comunicação entre família-escola poderiam solicitar aos pais que escrevessem na agenda se o bebê veio ou não alimentado de casa para este olhar mais atento e assertivo.

BRINCAR NO TATAME, FAZER A HIGIENE OU ADORMECER

Data	20/03/2017
Nº do registro	03
Horário	8h30 às 9h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	8 bebês entre 5 e 8 meses

Natureza das atividades e materiais	Os materiais disponibilizados na diversificada continuam no tatame.
Participação dos bebês	Ativa. Os adultos vão percebendo suas necessidades através da observação.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os adultos se revezam para garantir que as necessidades sejam supridas.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Este momento é imprevisto, as educadoras vão atendendo às necessidades que observam.

Relatório

Após oferecerem mamadeira para todos os bebês, as educadoras se dividem. A F permanece no tatame cantarolando para alguns bebês dormirem. D passa a realizar trocas de fraldas e roupas dos bebês que necessitam, enquanto G brinca com os bebês que não demonstram sono.

Algumas impressões

A turma de berçário inicial possui a particularidade da diversidade de ritmos entre os bebês, que são menores, assim permanecem sempre em três educadoras. Pude observar que as educadoras se comunicam e se dividem muito bem para garantir o bem-estar dos bebês, suprimindo suas necessidades através da leitura dos seus gestos, olhares e choros.

SUCO

Data	20/03/2017
Nº do registro	04
Horário	9h30 às 9h50
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	8 bebês entre 5 e 8 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento de alimentação permanente na rotina dos bebês, chamado de hidratação.
Participação dos bebês	Ativa
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os bebês são alimentados individualmente
Acontecimentos planejados e imprevistos	Alguns bebês permaneciam dormindo.

Relatório

A funcionária da cozinha entrega os copos com três furos e a jarra de suco de laranja. A educadora D passa a colocar o suco nos copinhos. As três educadoras oferecem o suco individualmente para os bebês acordados, porém três bebês que permanecem dormindo não tomam o suco.

Algumas impressões

As educadoras demonstram conhecimento sobre garantir um momento prazeroso e individual na alimentação. Além de respeitarem o ritmo individual dos bebês permitindo que alguns continuem dormindo.

ASSISTIR A TELEVISÃO

Data	20/03/2017
Nº do registro	05
Horário	10h00 às 10h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	8 bebês entre 5 e 8 meses

Natureza das atividades e materiais	Não consegui entender se é uma atividade permanente na rotina. Utilizaram TV, o vídeo musical do Patati Patatá e brinquedos no tatame.
Participação dos bebês	Envolvidos de alguma forma.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Pouca comunicação.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Planejaram o uso da TV para aquele dia.

Relatório

A educadora G sai da sala e vai buscar a TV com rodinhas que fica disponível no andar térreo. Volta à sala, posiciona a TV em frente ao tatame em que estão os bebês e coloca o DVD musical da dupla Patati Patatá. Os bebês que estão acordados logo olham para a tela. Ficam envolvidos com a televisão por aproximadamente dez minutos. Após este tempo um bebê deita e fica brincando com seus pés e mãos. Outros dois bebês passam a brincar com os objetos da atividade diversificada que permanecem disponíveis no tatame. Neste momento, a educadora F diz: “os bebês não ficam mais que dez minutos envolvidos com a TV. Eles prestam mais atenção quando cantamos e fazemos gestos junto com a música que está passando.”

Algumas impressões

As educadoras demonstram conhecimento sobre garantir possibilidade de escolha para os bebês quando ofertam mais que uma proposta. Parecem querer garantir um momento tranquilo na sala enquanto alguns bebês dormem, portanto optam pelo uso da televisão. Elas pareceram desconfortáveis utilizando a televisão em minha presença.

ALMOÇO

Data	20/03/2017
Nº do registro	06
Horário	10h00 às 10h40
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	8 bebês entre 5 e 8 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento de alimentação permanente na rotina dos bebês. Por ser início de ano estão almoçando sopa.
--	--

Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os bebês são alimentados de dois em dois.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Alguns bebês permaneciam dormindo.

Relatório

Por volta das 10h30, a funcionária da cozinha leva até a sala os pratos e um pote contendo sopa. A educadora D faz os pratos e deixa sobre a mesa que tem na sala para que esfriem. Enquanto isso, as outras educadoras colocam os bebês em carrinhos, em uma posição mais sentada. Posicionam dois bebês em frente de cada educadora. Elas passam a ofertar a sopa aguardando o bebê abrir a boca, porém com pouca conversa. Alimentam todos e depois os colocam novamente no tatame com os brinquedos da diversificada.

Algumas impressões

As educadoras preferem dar a alimentação de dois em dois para que os demais não precisem esperar muito, porém desta forma não privilegiando a atenção individualizada na alimentação.

15/05/2017

ACOLHIMENTO DOS BEBÊS

Data	15/05/2017
No. Do registro	01
Horário	7h30 às 8h10
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas:	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	6 bebês entre 7 e 10 meses

Natureza das atividades e materiais	É um momento permanente na rotina dos bebês, chamado de diversificada. Foram disponibilizados chocalhos industrializados, chocalhos feitos com latas e arroz contendo figuras de animais por fora, mordedores, rodinhas de carrinho, um móbile pendurado feito com bambolê e ursinhos pendurados em diferentes alturas, sendo que o mais baixo fica na altura das mãos dos bebês.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação dos adultos com os bebês é intensa, principalmente no sentido de identificar suas necessidades.
Acontecimentos planejados e imprevistos	O espaço foi planejado.

Relatório

Os bebês vão chegando e sendo acolhidos da porta, passando do colo da família para o colo da educadora F, que recebe a bolsa e o bebê. Ela guarda a bolsa na colmeia e coloca o bebê sentado no tatame. Como nem todos os bebês sabem sentar, ela apoia em almofadões, “calças da vovó” ou praticáveis presentes no tatame e logo lhes entrega algum objeto para que segurem.

Algumas impressões

Os bebês estão mais seguros e demonstram menos sono nesta fase do ano. As educadoras passaram a dar mais liberdade para o brincar livre.

MAMADEIRA

Data	15/05/2017
Nº do registro	02
Horário	8h10 às 8h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas:	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	6 bebês entre 7 e 10 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento de alimentação permanente na rotina dos bebês
Participação dos bebês	Ativa
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os bebês são alimentados individualmente
Acontecimentos planejados e imprevistos	Não houve imprevisto.

Relatório

A funcionária da cozinha entrega as mamadeiras e uma jarra de leite. A educadora G vai colocando o leite dentro das mamadeiras. Os três educadores se envolvem neste momento. Cada uma pega um bebê no colo e oferece a mamadeira, conversando com o bebê e demonstrando afetividade. As educadoras demonstram conhecer o apetite de cada bebê.

Algumas impressões

As educadoras demonstram conhecimento sobre garantir um momento prazeroso e individual na alimentação. Parecem já saber quem vem alimentado de casa ou não.

BRINCAR NO TATAME

Data	15/05/2017
Nº do registro	03
Horário	8h30 às 10h30
Pesquisadora:	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas:	F, D e G
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	6 bebês entre 7 e 10 meses

Natureza das atividades e materiais	Os materiais disponibilizados na diversificada continuam no tatame.
Participação dos bebês	Ativa. Os adultos vão percebendo suas necessidades através da observação.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os adultos se revezam para garantir que as necessidades sejam supridas.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Este momento é imprevisto, as educadoras vão atendendo às necessidades que observam.

Relatório

Após a mamadeira, os bebês são colocados novamente no tatame com brinquedos e objetos. A principal ação dos bebês foi de chacoalhar e colocar os objetos na boca. F estava no tatame brincando com os bebês, ela abria os potes, colocava objetos pequenos dentro e chacoalhava, demonstrando aos bebês como fazer.

Notei que dois bebês foram colocados sentados antes de saber sentar (F e LG), desta forma, demonstraram quase nenhuma mobilidade para brincar ou alcançar objetos. As educadoras precisavam sempre colocar os objetos próximos as suas mãos, caso contrários eles choravam.

Já E e AJ demonstraram maior mobilidade, sentavam, engatinhavam e buscavam o que queriam com autonomia.

No tatame havia alguns potes de shampoo de plástico.

Os bebês que foram colocados sentados, por vezes tombavam para trás e choravam, neste momento uma educadora levantada o bebê retornando-o à posição sentada. LG golfava muito quando sentado.

Houve um episódio em que a AJ foi engatinhando até LG e tentava pegar o objeto que estava nas mãos dele, neste momento a educadora D pegou AJ e colocou em outro canto do tatame lhe entregando outro brinquedo para brincar.

E pega um frasco de shampoo do tatame, descola o papel da embalagem e passa a apertar este papel que cola em sua mão e depois em sua perna. Ele olha curioso. Logo a educadora F percebe que LG se interessa pelo papel que cola, mas não permite que ele pegue de E. A educadora pega outro frasco de shampoo, descola o papel e cola próximo ao pulso de LG. Ele pega o papel cola na sua perna, depois amassa e observa que não desgruda de sua mão.

Algumas impressões

As educadoras demonstram conhecer que os bebês exploram e investigam as propriedades dos objetos. Poderia ser dada maior liberdade para a iniciativa dos bebês e planejar materiais diferentes que não somente de plástico durante essas ofertas.

ALMOÇO

Data	15/05/2017
Nº do registro	04
Horário	10h30 às 11h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes: 8 bebês entre 7 e 10 meses	

Natureza das atividades e materiais	Momento de alimentação permanente na rotina dos bebês. Estão comendo comida com caldo e pedaços de carne moída.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os bebês são alimentados individualmente e há bastante comunicação dos adultos com os bebês.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Alguns bebês permaneceram dormindo.

Relatório

Por volta das 10h30, a funcionária da cozinha leva até a sala os pratos e um pote contendo comida molhada e carne moída. D vai fazendo os pratos para esfriar. Como há poucos bebês e um permanece dormindo ofereceram o almoço individualmente podendo assim conversar mais com cada bebê. As três educadoras conversaram com o bebê que estava alimentando dizendo frases como: “Você está olhando para a moça?” (se referindo a um bebê que me observava); “Você quer mais?”; “Agora você já comeu duas vezes”. Durante a alimentação as educadoras demonstraram insegurança em oferecer comida

contendo carne moída, pois disseram que os bebês engasgam muito ainda e às vezes cospem a carne.

Algumas impressões

Neste dia, as educadoras privilegiaram a alimentação individual, pois havia poucos bebês e estavam inseguras quanto aos possíveis engasgos com a carne moída. A atenção e comunicação durante a alimentação iam significando as ações dos bebês, isso foi importante.

SOLÁRIO E MÚSICA

Data	15/05/2017
Nº do registro	04
Horário	11h00 às 11h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	6 bebês entre 7 e 10 meses

Natureza das atividades e materiais	Atividade dirigida, caixa de música com personagens
Participação dos bebês	Ativa
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação do adulto foi durante as canções
Acontecimentos planejados e imprevistos	Não houve imprevistos. Alguns bebês estavam dormindo.

Relatório

Após o almoço as educadoras levaram um tapete de EVA para o solário atrás da sala. O espaço continha sol e sombra e o tapete foi colocado na sombra. A professora F pegou a caixa de música que contém bichinhos em EVA. Dois bebês estão no carrinho e dois no tapete. Quando a professora retira um personagem da caixa e começa a cantar LG sorri e solta gritinhos, e F sacode as mãos. A AJ que estava no carrinho demonstra querer chegar perto e é retirada do carrinho. A professora permite que F pegue um personagem da caixa para que cantem. As músicas que foram cantadas tendo o personagem como apoio visual foram: “Galinha pintadinha”, “Pintinho Amarelinho”, “As três ratinhas”, “Borboletinha” e “Pantera”.

Algumas impressões

Foi importante para os bebês mudarem de ambiente, saírem da sala e ir para um espaço aberto. Notei que eles ficaram felizes e se sentiram a vontade. Acredito que os bebês deveriam tomar mais sol. A atividade dirigida foi observada pela primeira vez e os bebês curtiram, pois lida com músicas que conhecem. A educadora permitiu que os bebês tocassem nos personagens tornando este momento mais significativo. Apesar disso, ainda observo poucas propriedades de objetos sendo ofertadas a eles, o material tem sido plástico ou EVA.

19/06/2017

ACOLHIMENTO DOS BEBÊS

Data	15/05/2017
-------------	------------

Nº do registro	01
Horário	7h30 às 8h10
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	10 bebês entre 8 e 11 meses

Natureza das atividades e materiais	É um momento permanente na rotina dos bebês, chamado de diversificada. Foram disponibilizados potes de diferentes tamanhos que se encaixam, garrafas com água e glitter, livros de pano e um móbile pendurado feito com bambolê e ursinhos pendurados em diferentes alturas, sendo que o mais baixo fica na altura das mãos dos bebês.
Participação dos bebês	Ativa.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	A comunicação dos adultos com os bebês é intensa, principalmente no sentido de identificar suas necessidades.
Acontecimentos planejados e imprevistos	O espaço foi planejado.

Relatório

Os bebês vão chegando e sendo acolhidos da porta, passando do colo da família para o colo da educadora F, que recebe a bolsa e o bebê. Ela guarda a bolsa na colmeia e coloca o bebê sentado no tatame. Os bebês parecem estar à vontade para brincar, cada um se locomove conforme sua possibilidade. LG rola para buscar objetos, AJ, E, F engatinham. Quando LG não alcança o que quer, a educadora F rola uma garrafinha para ele alcançar. Percebendo a mobilidade deles a educadora F pega duas caixas grandes que encapou e colocou pesos em seu interior e coloca no tatame. Neste momento dois bebês se aproximam se apoiam e ficam de pé. E engatinha até a colmeia e puxa outros brinquedos de lá, as educadoras permitem. Há um episódio em que dois bebês disputam um livro de pano e as educadoras não intervêm, ficaram observando.

Algumas impressões

Percebi que a autonomia dos bebês está sendo considerada pelas educadoras pela posição que foram colocados e por permitirem escolhas e observarem situações de comunicação entre os bebês sem entenderem como conflitos.

MAMADEIRA

Data	19/06/2017
Nº do registro	02
Horário	8h10 às 8h30
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial B
Crianças presentes	10 bebês entre 8 e 11 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento de alimentação permanente na rotina dos bebês
Participação dos bebês	Ativa
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os bebês são alimentados individualmente
Acontecimentos planejados e imprevistos	Não houve imprevisto.

Relatório

A funcionária da cozinha entrega as mamadeiras e uma jarra de leite. A educadora D vai colocando o leite dentro das mamadeiras. As três educadoras se envolvem neste momento. Cada uma pega um bebê no colo e oferece a mamadeira, conversando com o bebê e demonstrando afetividade. As educadoras demonstram conhecer o apetite de cada bebê. Neste dia foi ofertado também o pão integral com margarina.

Algumas impressões

As educadoras demonstram conhecimento sobre garantir um momento prazeroso e individual na alimentação. Parecem já saber quem vem alimentado de casa ou não.

MOMENTO DO SONO (COCHILO)

Data	19/06/2017
Nº do registro	03
Horário	8h30 às 9h15
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	10 bebês entre 8 e 11 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento permanente da rotina: oferecer possibilidade de adormecer se desejar
Participação dos bebês	Ativa, demonstram suas preferências.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Bastante comunicação entre os adultos e os bebês
Acontecimentos planejados e imprevistos	Nem todos demonstram querer dormir.

Relatório

Observando a necessidade da maioria dos bebês, as educadoras passaram a oferecer dois momentos de sono: após a mamadeira da manhã e após a mamadeira da tarde. Este soninho da manhã é mais curto. Após a mamadeira as educadoras vão posicionando os bebês conforme suas preferências. Três são colocados em carrinhos, dois são colocados em berços e quatro em colchões no chão. A educadora G coloca no rádio, um CD com músicas calmas. As três educadoras se dividem para auxiliar os bebês a adormecer, entregando chupetas, paninhos, objetos de apegamento, seguram a mão dos bebês que sentem necessidade, deitam ao lado. Aos poucos nove bebês adormecem, apenas um permaneceu acordado brincando com os brinquedos e objetos no tatame.

Algumas impressões

As educadoras observaram as necessidades dos bebês e procuraram também adequar o sono ao intervalo entre as refeições, pois perceberam que alguns bebês perdiam o momento do suco ou demoravam para almoçar. Assim, foram aos poucos imprimindo um ritmo que respeite a individualidade dos bebês e garanta sua saúde na creche.

BRINCAR NO TATAME E TOMAR SUCO

Data	19/06/2017
Nº do registro	04
Horário	9h15 às 9h45
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial

Crianças presentes	10 bebês entre 8 e 11 meses
---------------------------	-----------------------------

Natureza das atividades e materiais	Os materiais disponibilizados na diversificada continuam no tatame.
Participação dos bebês	Ativa. Os adultos vão percebendo suas necessidades através da observação.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os adultos se revezam para garantir que as necessidades sejam supridas.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Este momento é imprevisto, as educadoras vão atendendo às necessidades que observam.

Relatório

Aos poucos os bebês vão despertando e outros são despertados pelas educadoras. O suco vai sendo servido no copo com três furos ou mamadeira. Assim que vão tomando, os bebês são colocados no tatame para brincar com os objetos da diversificada que permanecem disponíveis. Um bebê se locomove até a colmeia para alcançar outros brinquedos que não estão no tatame e as educadoras permitem. As principais ações das educadoras neste momento são: reorganizar a sala, guardando os colchões; levar os bebês individualmente para trocar fralda ou roupa e acordar os bebês que permanecem dormindo dizendo que caso não acordem não iria dormir no período da tarde. A professora F diz: “Vamos ao parque ou colocamos a TV?”; “Ah, eu acho que a F, professora da tarde, vai ao parque com eles hoje, vamos pegar a TV um pouquinho. Será que está disponível?”

Algumas impressões

É um momento em que os bebês ficam livres para brincar enquanto os adultos dão conta da arrumação e cuidados individuais. Não foram ofertados intencionalmente materiais diferentes, foram os mesmos da atividade diversificada que permaneceram espalhados pela sala. A autonomia dos bebês foi privilegiada.

ASSISTIR A TELEVISÃO

Data	19/06/2017
Nº do registro	05
Horário	9h45 às 10h15
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	10 bebês entre 8 e 11 meses

Natureza das atividades e materiais	Não consegui entender se é uma atividade permanente na rotina. Utilizaram TV, o vídeo musical do Mundo de Bitá, Pop Hits e brinquedos no tatame.
Participação dos bebês	Envolvidos de alguma forma.
Interação adulto-bebê/ bebê-bebê	Pouca comunicação.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Não pareciam ter planejado o uso da TV para aquele dia.

Relatório

A educadora G sai da sala e vai buscar a TV com rodinhas que fica disponível no andar térreo. Volta à sala, posiciona a TV em frente ao tatame em que estão os bebês e coloca o DVD musical “O Mundo de Bitá”. Começa a música do Pintinho Amarelinho e os bebês se concentram. Após essa música o vídeo traz um clipe que os bebês não conhecem e se

dispersam. A professora F pega outro DVD do armário e G coloca no aparelho para tentar chamar a atenção dos bebês. O vídeo ficou tocando por vinte minutos, enquanto isso alguns bebês permaneceram sentados, outros engatinharam para trás da TV e foram tirados de lá pelo perigo oferecido pelos fios. Dois se apoiaram no carrinho da TV para ficar em pé e também foram retirados de lá pelas educadoras. A maioria continua explorando os materiais e brinquedos que continuam no tatame. A educadora G desliga a TV e diz: “quando a gente pega a TV não podemos deixar os brinquedos disponíveis, senão eles não prestam atenção”, e logo leva o carrinho para o local onde fica guardado.

Algumas impressões

Não ficou claro qual era o objetivo das educadoras proporcionando essa experiência. A Educadora F questionando as outras se pegariam a TV justifica que fazia tempo que não colocavam os bebês para assistir. A impressão foi de colocar algo para que o tempo passasse e chegasse o almoço dos bebês. Não muita interação entre os adultos e bebês e sim a preocupação de que os bebês ficassem concentrados.

AGUARDAR O ALMOÇO E ALMOÇAR

Data	19/06/2017
Nº do registro	06
Horário	10h20 às 11h00
Pesquisadora	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial B
Crianças presentes	10 bebês entre 8 e 11 meses

Natureza das atividades e materiais	Momento de alimentação permanente na rotina dos bebês. Comida servida: sopa de legumes com frango
Participação dos bebês	Ativa.
Comunicação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os bebês são alimentados de dois ou três por vez, e há bastante comunicação dos adultos com os bebês.
Acontecimentos planejados e imprevistos	A demora na chegada da comida e a temperatura alta da comida.

Relatório

Após assistirem TV, os bebês continuaram brincando no tatame com os objetos disponibilizados na atividade diversificada. Alguns bebês começaram a chorar ou resmungar, e as educadoras interpretaram como sendo fome, desta forma buscaram alguns carrinhos de bebê que estavam no corredor, ao lado de fora da sala. Foram sentando os bebês nos carrinhos e passando o cinto. Houve o imprevisto que foi o atraso na entrega da comida na sala, e então, após colocados nos carrinhos os bebês passaram a chorar mais alto. A educadora F falou: “Eles já sabem que hora de comer, mas a comida não chega”. A educadora D disse: “O pior será se a comida chegar quente, eles terão que esperar ainda mais”. Após aproximadamente dez minutos a comida e os pratos foram entregues na sala. G foi fazendo os pratos e colocando sobre a mesa para esfriar. Cada educadora posicionou três bebês a sua frente e após esfriar passaram a oferta a comida na boca dos bebês. AJ não aceitou dividir a atenção com outra criança e cobrou através do choro que a comida fosse dada apenas para ela. Percebendo esse comportamento a educadora entregou o outro bebê para que outra educadora ofertasse a comida e ofereceu apenas para a AJ, que comeu e repetiu se sentindo satisfeita. E. Não aceitou a sopa e a educadora D foi até a cozinha buscar arroz, feijão e frango para ele, que comeu lentamente. A professora F disse

que gostaria de já introduzir a comida sólida na alimentação dos bebês, assim como a turma ao lado já está fazendo.

Algumas impressões

Por estarem com dez bebês e todos demonstrarem fome, as educadoras optaram em ofertar a comida para três bebês por vez. Os bebês estão mastigando e engolindo muito bem, demonstrando prazer neste momento. As educadoras observam as necessidades individuais ofertando mais ou menos alimento aos bebês, dando maior atenção aos que demandam mais.

BRINCAR NO TATAME

Data	19/06/2017
Nº do registro	07
Horário	11h00 às 11h30
Pesquisadora:	Alessandra Giriboni de Oliveira
Educadoras envolvidas	F, D e G.
Turma	Berçário Inicial
Crianças presentes	10 bebês entre 8 e 11 meses

Natureza das atividades e materiais	Os materiais disponibilizados na diversificada continuam no tatame.
Participação dos bebês	Ativa. Os adultos vão percebendo suas necessidades através da observação.
Comunicação adulto-bebê/ bebê-bebê	Os adultos se revezam para garantir que as necessidades sejam supridas.
Acontecimentos planejados e imprevistos	Este momento é imprevisto, as educadoras vão atendendo às necessidades que observam.

Relatório

Conforme os bebês iam almoçando, iam sendo colocados novamente no tatame da sala, onde os brinquedos e materiais continuaram disponíveis. Um bebê se interessou pelos potes que encaixam um no outro, batendo e tentando inserir. Dois bebês engatinharam pela sala e apoiaram nas caixas que estavam no tatame ficando em pé e satisfeitos. Neste momento a professora F (da tarde) chegou e disse “bom dia” às educadoras e bebês, guardou seus pertences e se sentou no tatame incentivando os que estavam próximos a ela a brincar. D e G passaram a recolher os pratos, limpar a mesa e fazer a higiene nos bebês, pegando individualmente e levando até o fraldário da sala. No momento em que F saiu da sala e foi ao trocador com um bebê, outro bebê que possui muito vínculo com ela foi até a porta e ficou chorando. Neste momento G pegou o bebê no colo e mostrou onde a professora estava pela janela, dizendo: “Viu? A F está ali, ela já volta”.

Algumas impressões

Percebi que os materiais disponíveis foram o mesmo durante a manhã inteira. Não houve menção de guardá-lo com a ajuda dos bebês ou trocá-los por outros objetos que permitiriam outras ações dos bebês. Por outro lado, a autonomia de locomoção e escolha de materiais feitos pelos bebês foram, na maioria das situações, respeitados pelas educadoras. O vínculo que o bebê estabelece com uma educadora em particular também me pareceu ser respeitado pelas demais.

ANEXO A – Trechos do Projeto Político Pedagógico da creche Tarja Branca referente ao brincar

O PPP ou Projeto Político Pedagógico é um documento que explicita as características e o trabalho desenvolvido na escola, além de indicar os objetivos e sonhos que a instituição almeja alcançar. Segundo a LDBEN (lei 9394/96) em seu art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

“I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;”

Na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, todos os anos a Secretaria de Educação envia às escolas municipais um documento norteador da escrita e reflexão dos Projetos Políticos Pedagógicos. Este documento é lido por uma Orientadora Pedagógica, que pode sugerir algumas alterações para que o PPP seja homologado anualmente.

O PPP da EMEB PCOT está dividido nos seguintes itens: 1) Identificação da Unidade Escolar; 2) Concepção Pedagógica; 3) Análise e reflexão das avaliações do ano anterior realizadas pela equipe escolar; 4) Caracterização e Plano de Ação para os segmentos de atuação na escola; 5) Organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico; 6) Referências; e 7) Anexos.

Para a análise deste documento norteador da escola, optou-se por atentar-se aos itens em que o brincar é citado de alguma maneira mais direta ou indireta. Desta forma, inicia-se pelo item “Concepção Pedagógica” em que a equipe declara que “a criança é vista como um ser integral e em processo de formação, que depende da interação com o outro e com os objetos para construir conhecimento e se desenvolver... a criança como ser protagonista de suas ações dentro dos princípios de respeito à coletividade, o estabelecimento de relações democráticas e participativas, em um ambiente de respeito, diálogo e participação, no intuito de construir uma sociedade mais produtiva, solidária e justa, combatendo desde já a intolerância e a insensibilidade com as causas sociais” (PPP, p. 20) O principal objetivo é “proporcionar às crianças aprendizagens significativas e de qualidade, respeitando-as como seres em desenvolvimento integral” (p. 20).

Neste sentido “o educador se configura em um facilitador ou mediador das relações e situações de aprendizagens” (PPP, p. 21) Além disso, o educador deve ter a compreensão de que o cuidar e educar são partes indissociáveis da ação educativa desses profissionais.

Para tanto o documento cita que os educadores devem possuir conhecimento técnico específico das peculiaridades da faixa etária de zero a três anos (p. 22).

Já os bebês, para a equipe, “brincam com o rosto de sua mãe, dos educadores, brincam com seus pés, mãos e sons, brincam com os objetos, brinquedos e com outras crianças” (PPP, p. 22).

Os bebês matriculados no Berçário Inicial são os que completam um ano no segundo semestre do ano corrente. O PPP anuncia uma caracterização desta turma:

“Nesta faixa etária, inicia-se o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória e percepção. Portanto, planejar momentos em que os bebês sejam estimulados e interajam com os objetos, com os espaços e com outras crianças e adultos vai ao encontro de suas necessidades de aprendizagem e consequente desenvolvimento” (p. 26).

“Assim o trabalho com os bebês do berçário inicial está pautado na oportunidade de proporcionar momentos em que as crianças possam explorar e vivenciar experiências sensoriais e corporais, através de atividades lúdicas para ampliar a capacidade exploratória” (PPP, p. 27).

Já os bebês do Berçário Final são aqueles que fazem um ano no primeiro semestre do corrente ano. “Iniciam o ano pronunciando poucas palavras, porém se comunicam o tempo todo por meio de gestos, expressões faciais, choro e movimentos corporais. Desta forma, ressalta-se a importância dos educadores significarem suas diferentes formas de comunicação em rodas de música, colo, conversa, banho, passeio pela escola, utilização e manipulação de objetos, etc.”... “O brincar se constitui basicamente em explorar objetos com seus sentidos” (PPP, p. 27).

Ainda referindo-se aos bebês do berçário final o documento cita os brinquedos que são “compostos por simbólicos como panelinhas, ferramentas, bonecas carrinhos, entre outros como embalagens recicláveis, além dos espaços que também incentivam este desenvolvimento como o parque interno e externo, pátio superior, quintal, laje e brinquedoteca” (PPP, p. 28)

Na concepção do trabalho, o currículo está organizado por áreas de conhecimento, a saber: Língua, Matemática, Ciências e Educação Ambiental, Artes, Música, Corpo e Movimento e o Brincar.

Na área do Brincar o PPP (2016) explicita o faz-de-conta, e ainda cita que “as crianças brincam quando chutam uma bola, montam um quebra-cabeça, dão mamadeira para a boneca; mas também brincam de forma mais simples que nem sempre são reconhecidas como brincadeira, como quando trocam objetos de lugar, desenham com a sopa que caiu na mesa ou jogam um lápis ao ar.” (p. 119).

Há citação ao Freud quando trata do brincar como importante para o desenvolvimento psíquico. (p.120)

No item denominado: O brincar e a nossa escola, a equipe destaca as orientações didáticas aos educadores que estão basicamente relacionados ao brincar de faz-de-conta:

- “Garantir espaço diário na rotina de todas as classes, para a brincadeira simbólica seja na atividade diversificada, em momentos específicos para ela ou na intersalas;
- Valorizar os espaços de brincadeira; o educador deve participar da fantasia das crianças quando sentir que podem enriquecê-la ou que está sendo convidado a participar, tomando o cuidado de respeitar o tema da brincadeira, pois este é um espaço de decisão das crianças;
- Variar os parceiros das brincadeiras também é importante. Garantir intercâmbio de brincadeiras entre as diferentes faixas etárias pode enriquecer a brincadeira de ambos os grupos, pois isso irá diversificar sua relação com o mundo em que vive;
- Entender como brincadeiras e possibilidade de aprendizagem das crianças, alguns comportamentos que normalmente são vistos como “artes” das crianças: desenhar com a sopa na mesa, jogar o lápis para o alto etc.;
- Garantir que a observação das brincadeiras seja sempre o instrumento que apoie as decisões referentes ao planejamento dos momentos de brincadeira, na diversificada, intersalas ou momentos específicos;
- Selecionar, a partir de observação do grupo de crianças, quais materiais serão utilizados na brincadeira e disponibilizar os materiais que mais se adéquem ao tema da brincadeira sem esperar que eles tenham o uso pensado pelo educador;
- Organizar previamente o espaço da brincadeira, de acordo com o tema definido no planejamento a partir da observação do grupo. Ex: Um ambiente que simule um

supermercado com materiais que são normalmente encontrados neste espaço (carrinhos, embalagens de produtos, sacolas etc.);

- Criar espaços na rotina que possam enriquecer o jogo simbólico fora do momento da brincadeira. Ex: uma visita à UBS do bairro traz novas referências e pode enriquecer a brincadeira de médico;
- Frente a uma necessidade, diante de um contexto de brincadeira a intervenção do educador se dá se emprestando como modelo.
- Não reforçar questões de gênero, como, por exemplo, oferecer carrinhos para os meninos e bonecas para as meninas;
- Ampliar as possibilidades de brincadeiras na área externa trazendo novos elementos para a brincadeira com motocas, por exemplo, criando ruas, corridas, trajetos com desafios etc.
- Para o parque, introduzir, bolas, cordas diferenciando e enriquecendo a brincadeira que acontece cotidianamente neste espaço.” (PPP, 2016, p. 120, 121).

Na área de conhecimento denominada Corpo e Movimento há dois objetivos relacionados à brincadeiras: “Expressar-se nas brincadeiras e demais interações, por meio da exploração de gestos, sentimentos e ritmos corporais; e, conhecer diferentes culturas corporais por meio do contato com jogos e brincadeiras.” Há menção às capacidades motoras ao citar outros objetivos: “Deslocar-se no espaço desenvolvendo uma atitude de confiança nas próprias habilidades motoras – andar, correr, pular, etc.” Quanto ao jogo com objetos cita o seguinte objetivo: “Desenvolver a capacidade de explorar os diferentes materiais e objetos, utilizando movimentos de preensão, encaixe, lançamento, etc.”

Após a apresentação dos objetivos por área de conhecimento aparecem os objetivos divididos por turmas e áreas, em que o Brincar não aparece como um eixo, porém é tratado nas dimensões motoras e da brincadeira simbólica.

Adiante, o documento vai tratar dos diversos aspectos da rotina da creche, como: rodas, intersalas, estudo de meio, repouso, etc. Neste item aparece o subtítulo “Ambiente lúdico” (PPP, 2016, p. 145) dizendo que é uma das estratégias mais importantes da rotina, essencial para as crianças. É a hora do faz-de-conta, onde a criança na brincadeira assimila a realidade que a cerca, trabalha conflitos, desenvolve a criatividade e vivencia diferentes situações. Em qualquer espaço da escola os educadores promovem uma organização de espaço e materiais que privilegie os enredos das brincadeiras que interessam àquele grupo de crianças.

ANEXO B – Trechos retirados das Atas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Reunião Pedagógica em que se trata do Brincar

As atas foram lidas na sua integralidade pela pesquisadora, porém não foram transcritas integralmente, pois houve a opção de transcrever os trechos que se relacionam com o tema pesquisado.

Ata de 14/02/2017

Há menção de um combinado feito com a equipe de educadores: Ao brincar com as crianças no parque, ter maior atenção nos brinquedos altos; Interagir com os bebês no momento das trocas de fraldas dando atenção individual.

Ata de 14/03/2017

Aparece a dificuldade das professoras em utilizar o espaço denominado brinquedoteca. Para garantir a discussão deste item, a gestão utilizou o vídeo “A importância do brincar” da professora Da. Tizuko Morchida Kishimoto. A principal queixa é que a brinquedoteca não contempla todas as faixas etárias sugerindo, assim, kits com temas simbólicos para que as próprias educadoras possam montar o cenário da brincadeira.

Neste mesmo HTPC uma professora apresentou ao grupo um Cesto dos Tesouros e o vídeo de sua turma utilizando o material, a convite da Coordenadora Pedagógica realizado na semana anterior.

Ata 21/03/2017

Uma professora socializou a proposta que fez com sua turma em pequenos grupos com o Cesto dos Tesouros, onde as crianças puderam explorar e manusear diferentes materiais. Todos concordaram que a experiência apresentada pode ser prazerosa e cheia de novas descobertas, tanto para as crianças como para os educadores.

Ata de 04/04/2017

Nutrição utilizada: Vídeo – Eureka!

Formação: A brincadeira heurística

Dando continuidade à formação “Cesto dos tesouros” mais específica para os berçários, iniciamos a formação “A brincadeira heurística” que vai ao encontro das descobertas e aprendizagens das crianças um pouco maiores. Assistimos ao vídeo “Professor Albert e a Ciência da Natureza”, que explica o significado do termo “Eureka”!

Como complemento, fizemos a leitura do texto “O Brincar Heurístico com objetos” de Elinor Goldschmied e Sônia Jackson, em pequenos grupos e, a partir desta leitura cada grupo apontou a importância deste modo de brincar. O foco está em concentrar a

atividade em objetos aleatórios, não necessariamente brinquedos.

Os grupos apresentam objetos diversos e suas possibilidades, explicando que esta é uma atividade que deve ser bem articulada e planejada, pois o adulto não pode intervir diretamente durante a atividade. A função do adulto na brincadeira é selecionar objetos e organizar o espaço de modo convidativo para as experiências das crianças.

Ata de 11/04/2017

A nutrição foi “A brincadeira heurística” organizada e planejada com diversidade de materiais e artefatos, a maioria não estruturados e objetos simples do dia a dia, como: tecidos, caixas, cones, baldes, espelhos, rolhas, deixando o ambiente rico de experiências nas quais as crianças possam desvendar por si mesmas novas brincadeiras por meio da manipulação com autonomia para desafios e inúmeras possibilidades de exploração de cada elemento de descoberta. De acordo com o interesse de cada um podendo exibir habilidades, conquistas para executar jogos, interagir com o outro, trocas de experiências com pouca ou nenhuma participação do professor que com essa nova prática educativa, contribui e promove progressos podendo ser incorporadas nas propostas e espaços da creche com intencionalidade e com aprendizagem significativa para as crianças.

Ata de 18/04/2017

As professoras leram o texto: Conhecer a criança pelo brincar

ANEXO C – Registros reflexivos das educadoras

Berçário Inicial

1º. Dia de atividade do ano de 2017

Este primeiro dia ocorreu com a participação das famílias. No primeiro dia ofertamos na diversificada: pelúcia, chocalhos, bolinhas, bichinhos de borracha. A maioria das crianças não chorou e aceitou ir ao colo das educadoras se interessando pelos brinquedos, principalmente pelo móbile de ursinho.

Semana do dia 13 a 17 de fevereiro

Nesta semana foi ampliado o horário de adaptação para às 14h30 e percebemos que mesmo com a mudança as crianças ficaram bem. A F continua chorando, mas já conseguimos distraí-la em alguns momentos. Sempre oferecemos diferentes tipos de brinquedos.

01 de março

Após o feriado prolongado iniciamos a quinta-feira com sete. F continua chorando, cessa o choro apenas quando está no colo das educadoras, ainda não aceita o leite nem o suco, mas aceita muito bem o almoço, repetindo a refeição e também aceita a papa de fruta e gelatina. L G fica bem o tempo todo exceto quando está com fome.

02 de março

A. retornou do afastamento médico e como não havia concluído a adaptação combinamos com a mãe de busca-lo às 11h30.

O mesmo ficou bem, chorou apenas quando estava com sono. Na hora que cantávamos, F se acalmava e M dançava.

Issac já está ficando de bruços para tentar engatinhar. M já está conseguindo se locomover para pegar o brinquedo de sua preferência.

G já está ficando sentado.

Semana de 06 a 10 de março

Iniciamos a semana com dez crianças. A. ainda está concluindo a adaptação, já que houve interrupção por afastamento de saúde.

F já está ficando bem melhor, chorando bem menos e até aceitando um pouco do leite, às

vezes balbucia e sorri demonstrando alegria.

Issac na hora do almoço e jantar tenta segurar pra se alimentar (deixamos uma colher com ele). L G já está ficando sentado.

Fabio tem chorado bastante se não estiver no colo das educadoras.

Esta semana fizemos uma rodinha de música com violão com o auxiliar L. As crianças ficaram encantadas com o instrumento, cessando o choro.

I. batia as mãos acompanhando o som e foi se aproximando do violão até tocas nas cordas, interagindo e sorrindo com L.

F já conseguiu ficar em pé se apoiando no circuito de espuma da sala.

I. já consegue levar a chupeta à boca quando a mesma cai.

Semana de 13 a 17 de março

Essa semana terminou a adaptação do A., porém o mesmo continua chorando se não tiver no colo das educadoras, A. não chora mesmo quando sua mãe se despede.

F está tentando engatinhar e vira com facilidade já não chora mais, ficando bem o dia todo sorri interagindo com as educadoras aceitando toda a alimentação oferecida.

E. tenta pegar a chupeta. M fica sentado e fica de bruços, tentando engatinhar. AJ também fica sentada.

Semana de 20 a 24 de março

Iniciamos a semana com a presença da coordenadora pedagógica em nossa sala, onde a mesma fará alguns dias de observação no Berçário para um trabalho de mestrado. As crianças não estranharam que ela estava na sala e ficaram super bem durante toda a manhã.

D ainda está chorando em alguns momentos, mas ficou muito melhor que na semana passada.

R já está interagindo com as educadoras. Quando conversamos com ele, sempre abre um sorriso ou faz “fusquinha” para chamar a atenção. Quando as crianças estão dormindo percebemos que ele fica mais a vontade, pois tem toda atenção voltada para ele.

F já está ficando em pé, se apoiando nos objetos da sala.

D começou a se arrastar pela sala, ainda não utiliza os joelhos como apoio, mas já está explorando todo o espaço. Movimenta-se quando quer pegar os brinquedos e é muito curioso! Gosta de mexer nos carrinhos, nas mochilas e no trinco da porta fixado na parede.

Berçário Final

Planejamento de uma semana do mês de março

As atividades diversificadas ocorrem diariamente na entrada.

Rodas de história acontecem três vezes na semana indicando-se qual será a história.

Alguns momentos de brincadeira livre em que os adultos preparam o espaço são: Parque; Panelinhas e bonecas; Sucatas com o objetivo de encaixar potes; subir e descer de módulos do parque do piso superior; e brincar com pelúcias.

Registros dos primeiros dias

1º. Dia: Optamos por colocar bolas na sala, pois na entrevista os pais disseram da preferência pelo brinquedo. No tatame disponibilizamos chocalhos, mordedores, bichos de borracha e de pelúcia.

2º. Dia: disponibilizamos os mesmos brinquedos do primeiro dia. Na adaptação temos como objetivo o bem-estar para após os bebês se envolverem nas propostas.

Na primeira semana incluíram rodas de música. Os bebês demonstraram gostar de música, fizeram gestos e bateram palmas. Gostaram principalmente da música: “Trala trala...”.

No mês de março passamos a levá-los ao parque.

Na atividade de artes demos o gizão com o papel craft. Dois bebês não colocaram o giz na boca e deixaram marcas no papel.

ANEXO D – Planejamento semanal do Berçário Inicial

Horários	2ª. feira	3ª. feira	4ª. feira	5ª. feira	6ª. feira
7h30 às 8h	Diversificada Panelinhas e Brinquedos diversos	Diversificada Panelinhas e Brinquedos diversos	Diversificada Panelinhas e Brinquedos diversos	Diversificada Panelinhas e Brinquedos diversos	Diversificada Panelinhas e Brinquedos diversos
8h às 8h30	Café	Café	Café	Café	Café
8h30 às 9h	Solário Soninho	Sala Soninho	Parque interno das 8h40 às 9h20 Soninho	Sala Soninho	Sala Soninho
9h às 9h20	Hidratação e trocas	Hidratação e trocas	Hidratação e trocas	Hidratação e trocas	Hidratação e trocas
9h20 às 10h	Parque	Laje ou parque	Parque	Parque	Parque
10h às 10h30	Sala TV	Sala Chamadinha	Circuito das 9h45 às 10h20 Roda de história: 3 porquinhos (palitoche)	Parque interno das 10 às 10h40 Exploração celofane	Biblioteca das 9h45 às 10h15 TV
10h30 às 11h20	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h20 às 12h	Higienização e trocas	Higienização e trocas	Higienização e trocas	Higienização e trocas	Higienização e trocas
12h às 14h	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono
14h às 14h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14h30 às 15h15	Parque Interno Roda de história	Circuito Manuseio de livros	Biblioteca ou parque	Laje Chamadinha	Parque
15h15 às 16h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h às 16h45	Hidratação e trocas	Hidratação e trocas	Hidratação e trocas	Hidratação e trocas	Hidratação e trocas
16h45 às 17h30	Saída - Diversificada Panelinhas e Brinquedos diversos	Saída - Diversificada Panelinhas e Brinquedos diversos	Saída - Diversificada Panelinhas e Brinquedos diversos	Saída - Diversificada Panelinhas e Brinquedos diversos	Saída - Diversificada Panelinhas e Brinquedos diversos

*Planejamento da semana de 15.05.17 a 19.05.2017.