UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARINE TATIANE SILVA BOTTEGA

PEDAGOGIA PARA PEQUENA INFÂNCIA: DIÁLOGOS SOBRE DOCÊNCIA COM PROFESSORAS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Lages
2021

KARINE TATIANE SILVA BOTTEGA

PEDAGOGIA PARA PEQUENA INFÂNCIA: DIÁLOGOS SOBRE DOCÊNCIA COM PROFESSORAS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages

2021

Ficha Catalográfica

Bottega, Karine Tatiane Silva.

B748p Pedagogia para pequena infância: diálogos sobre docência com professoras de bebês e crianças bem pequenas/Karine Tatiane Silva Bottega – Lages, SC, 2021.
108 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientador: Jaime Farias Dresch

1. Infância. 2. Prática Docente. 3. Registros Pedagógicos I. Dresch, Jaime Farias. III Título.

CDD 372.21

Catalogação na Fonte: Biblioteca Central

KARINE TATIANE SILVA BOTTEGA

PEDAGOGIA PARA PEQUENA INFÂNCIA: DIÁLOGOS SOBRE DOCÊNCIA COM PROFESSORAS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 30 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Profa. Dra. Luciane Pandini Simiano
Examinadora Titular Externa – PPGE/UNISUL
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe
Examinadora Titular Interna – PPGE/UNIPLAC

Dedico esta pesquisa aos meus pequeninos filhos, Gabriel Bottega e Rafaela Bottega, este estudo imerso na Pequena Infância, me fez sempre tê-los no pensamento durante todo o percurso de escrita.

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa da vida que se encerra, um ciclo se fecha, para outros se abrirem. Essa é a grande dinâmica da vida. Vivemos em meio a ciclos, desafios, descobertas, rupturas. Mas o que fica de cada etapa vivida são as experiências. Elas que foram tão potentes e tão presentes nesse estudo. A trajetória do Mestrado, certamente, foi uma experiência única, que deixou marcas que irei carregar para sempre. Por vezes, me pergunto: E se eu não tivesse tido essa oportunidade? Como seria? Como eu iria olhar para questões tão fundamentais da educação e da vida, sem ter passado por essa experiência?

É difícil encontrar um adjetivo, uma palavra que defina esse sentimento, a única que traduz a potência dessa experiência, é a GRATIDÃO! Em primeiro lugar, gratidão à Deus, pela luz e discernimento nessa trajetória. Não foi um caminho dos mais fáceis, mas quem disse que seria? Ainda fomos surpreendidos pela pandemia, para escancarar, do pior jeito, como não temos o controle sobre determinadas situações. Para o ingresso no Mestrado, houve um rigoroso planejamento familiar, para coincidir os horários de escola das crianças com os meus horários de estudo, e quando, por ventura, não fosse possível, minha MÃE, minha amada mãe, seria meu alicerce. Ou melhor, ela foi, ela é meu alicerce! Em meio ao caos não foi possível conciliar horários, deixar as crianças na casa da vovó. Nesse período, não pude contar com meu marido, por questões de trabalho. Mas eu tinha comigo minha MÃE!

Obrigada mãe! Sem você, nada seria possível. Obrigada pelas incansáveis horas brincando com as crianças no quintal, para que meu orientador não escutasse a bagunça, os gritos! Apesar de que ele escutava e, sempre muito generoso, entendia. Afinal, não esperávamos por isso.

Obrigada ao meu orientador, o professor Jaime Farias Dresch, o qual tenho muita admiração e respeito. Obrigada professor, pelo seu olhar atento, por sua escuta, por ter acreditado e embarcado comigo nesse desejo de investigar a Pedagogia para a Pequena Infância. Obrigada pelas provocações e inquietações, pelas sugestões de leituras, pelas suas correções criteriosas, que eu acostumava dizer que eram uma verdadeira aula, e foram, realmente; suas correções me ensinaram muito. Obrigada pela paciência comigo, e pelo grande parceiro de estudo, foi um prazer tê-lo ao meu lado nessa trajetória.

Meus agradecimentos às interlocutoras da Qualificação e da Defesa: Dra. Luciane Pandini Simiano e Dra. Mareli Eliane Graupe, obrigada por aceitarem com tanta generosidade fazer parte dessa etapa. Gratidão pela leitura atenta e refinada, pelo tempo que dispensaram para leitura da minha pesquisa, certamente as contribuições foram fundamentais para o

desenvolvimento e refinamento desse estudo. Me sinto lisonjeada por ter tido em minha banca, desde a Qualificação até a Defesa, duas mulheres incríveis. Foi um prazer imensurável ter uma das referências da minha pesquisa como minha examinadora externa, foi uma honra e foram muitos aprendizados.

Obrigada à Prefeitura Municipal de Lages, pelo incentivo por meio da licença integral e da bolsa de estudo, que tornaram esse sonho possível.

Gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE-UNIPLAC, cada um deixou sua contribuição de modo relevante para a pesquisa.

Obrigada às colegas de orientação Daniela, Isabel, Janice, Janilde, Lucimar e Viviane, pelas experiências compartilhadas, pela escuta e pela parceria. Em especial, gratidão à Janice e Lucimar pela leitura cuidadosa e generosa dessa dissertação para a apresentação da pré-qualificação.

Gratidão aos amigos da turma de Mestrado de 2019, uma turma especial, irão deixar saudade. E aos amigos em geral, por sempre estarem emanando energias positivas, mesmo de longe.

Obrigada à Diretora de Ensino da Prefeitura Municipal de Lages, Andressa Alano Alves, pela disponibilidade, prontidão e respeito com a presente pesquisa.

Não posso deixar de agradecer às participantes da pesquisa, elas foram fundamentais para esse estudo. Obrigada por terem acolhido o tema dessa dissertação com tanto respeito e carinho, vocês foram demais! Gratidão e minha admiração por essas quatro professoras extraordinárias.

Gratidão à amiga Claudia, pelo incentivo e positividade para o meu ingresso no curso de Mestrado.

Um agradecimento especial a uma grande amiga, que a vida me presenteou, minha cunhada Cristiane, obrigada por ter me encantado com seu encantamento e respeito pela Pedagogia. Você foi e sempre será minha inspiração! Obrigada pela escuta e leitura dessa dissertação. Obrigada por ser tão presente sempre, por deixar tudo mais leve.

Dedico essa dissertação aos meus amados filhos, Gabriel e Rafaela. Obrigada meus filhotes, pela compreensão, paciência, e por entenderem cada um ao seu modo, a minha ausência. Quantas vezes, eu interrompia um pensamento, uma escrita, porque ao fundo, ecoava: "*Mãezinha, eu te amo!* ". E como resistir a isso? E o Gabriel com a maturidade de um garoto aos 7 anos tentava explicar para a mana: "*A mãe está estudando!* " Mas, quando conseguia virar aquela fase do jogo, vibrava eufórico, "*vem mãe, vem ver*! " Meus filhotes, vocês são a vela

impulsionadora da minha vida. Amo vocês do mesmo modo que menciona a nossa história preferida: até a lua, ida e volta!

Obrigada também ao meu esposo, companheiro de vida, Fabiano. Sei que não foi um período fácil para nós, mas valerá a pena, valeu a pena!

Ao contrário, as cem existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos,
cem pensamentos,
cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos,
de fazer sem a cabeça,
de escutar e de não falar,
de compreender sem alegrias,
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem

Loris Malaguzzi

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre a Pedagogia para Pequena Infância e a especificidade da docência na/para educação de bebês e crianças bem pequenas. Compreende-se que a educação dessas crianças no Brasil constitui-se por diferentes discursos tornados legítimos em determinadas épocas históricas. Discursos que constituíram modos de fazer docência com esses meninos e meninas de tenra idade. Desse modo, parte-se do pressuposto de que é relevante às práticas pedagógicas contemplarem as especificidades inerentes a faixa etária que abrange crianças de zero a três anos de idade. Entende-se que não se pode "enquadrar" a educação dessas crianças nas mesmas metodologias utilizadas para as demais. Nesse sentido, a presente pesquisa traz como problema a seguinte pergunta: Quais as concepções das professoras de berçário sobre docência para Pequena Infância contidas nos registros pedagógicos? Assim tem-se como objetivo geral investigar as concepções das professoras de berçário sobre docência para Pequena Infância contidas nos registros pedagógicos em um Centro de Educação Infantil Municipal de Lages. A pesquisa é de abordagem qualitativa e, como estratégia para a investigação empírica, optou-se pela realização da discussão em grupo com abordagem narrativa, inspirando-se nas ideias de Flick (2008), e análise de documentos - caderno de registros das professoras. Por meio desses materiais, foram analisados os registros escritos que as professoras realizaram no decorrer do ano letivo de 2019 com crianças de zero a dois anos de idade. Considera-se nessa pesquisa o período de pandemia por conta do novo coronavírus. Nesse contexto, o encontro para a discussão em grupo/partilha de experiências ocorreu de modo presencial, por solicitação das participantes, porém, tomando todos os cuidados necessários, seguindo os protocolos sanitários exigidos nesse período, fazendo uso de máscara e mantendo distância das participantes. A análise dos dados tomou como referência os pressupostos da análise de narrativa, fundamentando-se em Graham Gibbs (2009) e Uwe Flick (2008). Nesse sentido, para compreender e analisar a temática exposta, buscou-se por teóricos que defendem a Pedagogia para Pequena Infância como um campo específico do conhecimento pedagógico, entre eles: Carla Rinaldi (2014, 2019), Eloísa Acires Candal Rocha (1998, 2001), Loris Malaguzzi (1999, 2016), Luciane Pandini Simiano (2015, 2016, 2018), Maria Carmen Barbosa (2009, 2010,2014, 2018). A partir dos dados analisados, constata-se que as professoras de berçário participantes da pesquisa buscam por estratégias alternativas para a prática pedagógica, compreendem que são necessárias rupturas, e que é necessária a mudança de paradigmas para fazer uma docência pensada nas crianças e para as crianças. As participantes, por meio de seus registros e relatos, comprovam uma concepção de docência singular, pautada na criança, e tecida pelas experiências entre crianças e seus pares, crianças e adultos, os quais compartilham com elas o cotidiano na creche. Evidenciou-se, também, a necessidade de reconhecer e marcar a especificidade da Educação de bebês e crianças bem pequenas, o que requer diálogo/momentos de partilha entre as famílias e professoras, professoras e seus pares e formação continuada adequada.

Palavras-chave: Pedagogia para Pequena Infância. Registros pedagógicos. Prática Docente. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research deals with Early Childhood Pedagogy and the specificity of teaching in/for the education of infants and young children. It is understood that education of these children in Brazil is constituted by different discourses made legitimate in certain historical times. Discourses that constituted ways of teaching with these young boys and girls. Thus, it is assumed that it is relevant to pedagogical practices to contemplate the specificities inherent in the age group that covers children from zero to three years of age. It is understood that one cannot "frame" these children's education in the same methodologies used for the others. In this sense, the present study brings as the research problem the following question: What are the nursery teachers conceptions about Early Childhood Pedagogy contained in their pedagogical records? Thus, the main aim is to investigate the conceptions of nursery teachers about teaching for Early Childhood contained in their pedagogical records in a Municipal Center for Early Childhood Education of Lages. The research is conducted by a qualitative approach and as a strategy for empirical research we chose a group discussion with narrative approach, inspired by the ideas of Flick (2008), and the document's analysis of the teachers ' notebook. Through these materials, the written records made by the teachers during the 2019 school year with children from zero to two years of age were analyzed. This research considers the pandemic period due to the new coronavirus. In this context, the group discussion/sharing of experiences meeting took place in face-to-face, as participants requested, however, taking all the necessary care, following the sanitary protocols required during this period, using masks, and keeping the distance among the participants. The data analysis took as reference the assumptions of narrative analysis, based on Graham Gibbs (2009) and Uwe Flick (2008). In this sense, to understand and analyze the exposed topic, we sought theorists who defend pedagogy for small childhood as a specific field of pedagogical knowledge, among them: Carla Rinaldi (2014, 2019), Eloísa Acires Candal Rocha (1998, 2001), Loris Malaguzzi (1999, 2016), Luciane Pandini Simiano (2015, 2016, 2018), Maria Carmen Barbosa (2009, 2010, 2014, 2018). From the analyzed data, it is found that the nursery teachers participating in the research look for alternative strategies for pedagogical practice, they understand that ruptures are necessary, and that it is needed to change paradigms to develop a teaching thought from children and for children. The participants, through their records and reports, prove a singular conception of teaching, based on the child, and developed their experiences among children and peers, children and adults, who share with them the nursery daily life. It was also evident the need to recognize and highlight the education of infants and very young children specificity, which requires dialogue/moments of sharing between families and teachers, teachers and their peers and proper continuing training.

Keywords: Early Childhood Pedagogy. Pedagogical records. Teaching Practice. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A criança: aquela que é sempre vista de cima 19
Figura 2 – A creche não é um cabideiro 33
Figura 3 – Uma creche para estar juntos 33
Figura 4 – Atividades cotidianas 56
Quadro 1- Perfil das participantes 69
Figura 5- Relato escrito alimentação 82
Figura 6: Relato caderno de registro 86
Figura 7: Relato influência do espaço físico no cotidiano 89
Figura 8: Registro dos “cantinhos”/ espaço físico 90
Figura 9: Registros excesso de expectativa 92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....15
2 INFÂNCIA(S), EDUCAÇÃO E OS DISCURSOS QUE AS CONSTITUÍRAM.....19
2.1 PARA COMEÇAR A CONVERSA: UMA BREVE EXPLANAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DAS INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO..... .20
2.1.1 A especificidade da Educação Infantil: as primeiras creches.....28
3 PEDAGOGIA PARA PEQUENA INFÂNCIA.....33
3.1 DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....38
3.1.1 Disponibilidade.....48
3.1.2 Intencionalidade.....50
3.1.3 Escuta.....52
3.2 O EXTRAORDINÁRIO COTIDIANO NA CRECHE..... 55
3.2.1 O encontro com o extraordinário na Creche e a Documentação Pedagógica.....58
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....65
4.1 O CAMPO TEÓRICO: EM BUSCA DA LITERATURA.....66
4.2 BUSCAS DE PESQUISAS CORRELATAS EM BANCOS DE DADOS.....67
4.3 O CAMPO EMPÍRICO: AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....68
4.3.1 Informando os sujeitos da pesquisa.....69
4.4 LÓCUS DA PESQUISA.....72
4.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....73
4.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....74
5 PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.....77
5.1 PERSPECTIVA ESCOLARIZANTE/MUDANÇA DE PARADIGMA.....78
5.2 ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA: DISPONIBILIDADE, ESCUTA E INTENCIONALIDADE.....80
5.3 O AMBIENTE FÍSICO COMO TERCEIRO EDUCADOR.....87
5.4 SITUAÇÕES INESPERADAS/IMPREVISTOS DO COTIDIANO.....91
5.5 RELEVÂNCIA DOS ENCONTROS PARA PARTILHA/TROCA DE EXPERIÊNCIA.....93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....95
REFERÊNCIAS.....99
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...105
APÊNDICE B – PONTOS NORTEADORES CONVERSAÇÃO.....108

1 INTRODUÇÃO

A Pequena Infância, que contempla crianças de 0 a 3 anos, ou seja, bebês e crianças bem pequenas[1], é um cenário relativamente novo no campo da educação. Nos últimos anos, as pesquisas no que tange essa faixa etária, vem avançando consideravelmente. Entende-se a relevância de se fazer pesquisa nessa área, tendo em vista que o fazer docência com essas crianças exige um olhar refinado, sensibilidade e conhecimento por parte das professoras[2]. Implica em uma prática pedagógica que priorize as ações de cuidar, educar e brincar, pensando em uma Pedagogia para a Infância. Afinal, quem são os bebês na creche? E as crianças bem pequenas? São alunos? Como fazer docência com crianças de tão pouca idade, o que realmente é relevante no cotidiano para elas?

É relevante explicitar que a escolha por esse tema se deu a partir da minha experiência como professora de bebês e crianças bem pequenas. Esses questionamentos elencados acima foram alguns que emergiram durante o ano em que trabalhei com o berçário II, com crianças na faixa etária de um ano a dois anos e meio. Certamente, a turma mais instigante de todas que eu já havia assumido até então. Surgiu uma inquietude sobre a particularidade da docência com estas crianças. Essa experiência foi, sem dúvida, a mais provocativa e complexa dos meus treze anos de atuação docente na Educação Infantil.

Alguns questionamentos foram feitos, até mesmo por colegas de docência, questionamentos que por vezes demonstravam certo tom de preconceito, no sentido de desqualificar a professora de crianças bem pequenas. Nesse sentido, entende-se que a professora que atua com crianças dessa faixa etária encontra-se em uma posição inferiorizada sobre as demais. Essas indagações provocaram-me a buscar conhecimento, aguçaram-me a curiosidade que me moveu a ingressar no curso de Mestrado.

Tomo a liberdade de descrever um dos questionamentos que foram mais recorrentes durante o ano de trabalho com crianças do berçário, e que me instigaram, impulsionando-me até aqui: "*É uma pena você estar com crianças tão pequenas, você poderia ensinar tanto...*" Esse discurso de que não se ensina e apenas se cuida, pode ser conflitante, quando não se tem bem definido o que é ser professora na Educação Infantil.

---

1 A Base Nacional Comum Curricular estabelece que a faixa etária que envolve bebês é de zero a 1 ano e 6 meses e crianças bem pequenas 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

2 Nessa pesquisa será utilizado o termo professoras, por entender que a maioria dos professores que atuam na Educação Infantil são mulheres.

Percebi que todas as experiências vividas nesses treze anos não deram conta da dinâmica e particularidades que emergem de turmas com crianças tão pequenas. Senti que ficaram muitas lacunas, muitas incertezas sobre a prática docente. Tive a sensação de ter ficado em "divida" com aqueles meninos e meninas da turma do berçário II, não por ter feito um trabalho displicente, de modo algum, mas por não ter tido o conhecimento suficiente para fazer uma pedagogia justa para eles.

Tendo em vista que o discurso que mais circula, de que para trabalhar com os pequenos basta ter afeto, em minha prática constatou-se que não foi o suficiente. Faltou-me uma referência, uma perspectiva teórica que sustentasse minha prática. Sem essa base teórica, sem o conhecimento científico, sobre as particularidades de como se fazer Pedagogia com crianças bem pequenas, a prática pedagógica corre o risco de ficar presa nos discursos de maternagem e no senso comum.

Em muitos momentos, o sentimento de frustração me acompanhou, no sentido de não ter "dado conta" de "dar aula" para aquelas crianças. Está muito enraizado o discurso sobre o que se espera da atuação de uma professora, tem-se uma cultura pedagógica alicerçada em uma perspectiva centralizadora, o que ainda é muito presente na formação docente. Dessa forma, desconsideram-se aspectos relevantes que emergem do cotidiano, e que, por sua vez, não são considerados como educativo-pedagógicos. A tendência de uma pedagogia linear, marcada por rotinização do tempo e controle, foi um dos grandes desafios que marcaram minha prática docente com essas crianças.

Para firmar a identidade de ser professora, a minha prática pedagógica, acabava por ter como pano de fundo certas ações com tendência escolarizante. Destaca-se aqui a importância equivocada aos "trabalhinhos" realizados. Suponho que essa foi a grande "armadilha", sentir a necessidade de me auto afirmar enquanto professora de crianças bem pequenas, trazendo em muitos momentos de minha prática, um arcabouço escolástico para a Educação Infantil.

Todavia, "cair nessa armadilha", desencadeou a oportunidade para problematizar o fazer docência com bebês e crianças bem pequenas, ou torna-se prisioneira dessa "armadilha", ou procura alternativas para se desvencilhar. Eu optei por desvencilhar-me dessa trama, problematizando à docência com essas crianças.

Ao se aprofundar o estudo sobre o tema em questão, foi evidenciando-se a grande relevância para o campo educacional. Compreende-se que buscar por outras maneiras de fazer Pedagogia para Pequena Infância é, antes de tudo, um movimento de resistência e de desconstrução. No entanto, as problematizações acerca da docência com bebês e crianças bem

pequenas levaram-me a buscar a compreensão sobre as Infâncias, entende-se que elas se entrelaçam, dando sentido a prática docente.

A presente pesquisa não tem como objetivo buscar respostas prontas ou uma receita de como fazer docência com crianças bem pequenas, mas sim, de buscar outras alternativas para a prática pedagógica com esses meninos e meninas.

Assim sendo, a busca por alternativas, por uma pedagogia que respeite às diferenças, que possibilite a equidade nas oportunidades às crianças, sem distinção de gênero, raça e classe, foi se delineando. A busca exaustiva por autores da Infância, a imersão nas leituras embasadas em uma Infância potente, resultou na "alma" dessa dissertação. Destaca-se aqui a estratégia da Documentação Pedagógica de abordagem italiana, como uma estratégia pedagógica para se pensar em modos distintos para se fazer pedagogia com meninos e meninas de tão pouca idade. Não a percebendo como um manual a ser seguido, mas sim como uma possibilidade para realizar alguns deslocamentos sobre a educação para Pequena Infância. Considero oportuno explicitar que a abordagem referenciada era desconhecida por mim. Foi a partir da revisão de literatura que tal abordagem foi ocupando lugar de destaque nessa pesquisa.

Para tanto, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, e como estratégia para a investigação empírica, optou-se pela realização da discussão em grupo com abordagem narrativa (FLICK, 2008) e análise de documentos - caderno de registros das professoras. A metodologia para análise utilizou-se os pressupostos da análise de narrativa para a análise dos dados, inspirando-se nas ideias dos autores Graham Gibbs (2009) e Uwe Flick (2008).

O estudo bibliográfico realizado num primeiro momento, com a revisão sistemática em banco de dados, foi ao encontro dos autores que defendem uma Infância potente, entre eles estão: Carla Rinaldi (2014, 2019), Eloísa Acires Candal Rocha (1998, 2001), Loris Malaguzzi (1999, 2016), Luciane Pandini Simiano (2015, 2016, 2018), Maria Carmen Barbosa (2009, 2010,2014, 2018).

O problema de pesquisa está embasado na seguinte pergunta: Quais as concepções das professoras de berçário sobre docência para Pequena Infância contidas nos registros pedagógicos? Como objetivo geral buscou-se investigar as concepções das professoras de berçário sobre docência para Pequena Infância contidas nos registros pedagógicos em um Centro de Educação Infantil Municipal de Lages. E nesse sentido, configuraram- se os objetivos específicos: 1) Construir, por meio da revisão da literatura, o quadro teórico da pesquisa, tendo como referência a Pedagogia para Pequena Infância; 2) Investigar as concepções das professoras sobre docência no berçário; 3) Analisar as relações em Pedagogia

da Infância e docência, realizando aproximações com a abordagem da Documentação Pedagógica.

A estrutura da dissertação compreende seis seções, considerando como primeira a introdução e a sexta as considerações finais. Na segunda seção, foram discutidos os discursos que legitimaram as Infâncias e a educação, analisando alguns deslocamentos que foram emergindo em cada época histórica. Na terceira seção, destaca-se a Pedagogia para Pequena Infância, como referência teórica da pesquisa, evidenciando-se o que sustenta esta perspectiva, o que afirmam os autores da Infância, quais são os fios que tecem essa trama.

Na quarta seção, apresenta-se o percurso metodológico, como se deu a escolha pela abordagem metodológica apresentada nesse estudo. Discutiu-se também o contexto da pesquisa, ou seja, o porquê da escolha das participantes da pesquisa, e todas as implicações éticas que envolvem a pesquisa com sujeitos. A quinta seção contempla as análises, resultado e discussão, analisou-se o que contam os registros e relatos das professoras participantes da pesquisa, sobre a sua prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas no ano letivo de 2019. E para encerrar, a sexta seção que traz as considerações obtidas a partir do estudo bibliográfico e do estudo empírico.

2 INFÂNCIA(S), EDUCAÇÃO E OS DISCURSOS QUE AS CONSTITUÍRAM

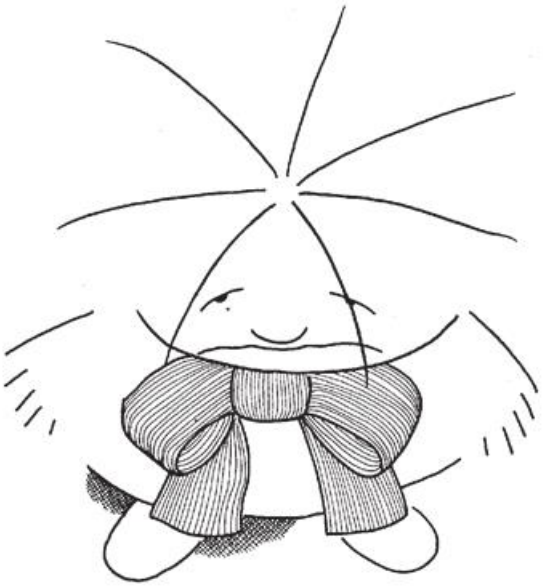


Figura 1- A criança: aquela que é sempre vista de cima - Fonte: TONUCCI (1997, p. 6)

Nesta seção abordam-se as infâncias no plural, por entender que este período da vida não é experienciado da mesma forma nos diferentes contextos sociais e históricos. O que se entende por infância, portanto, é algo polissêmico, dinâmico, provocando deslocamentos e passível de ressignificações. Assim como define Bujes (2001), a infância está de tal maneira naturalizada na sociedade que muitas vezes escapam oportunidades de problematizá-la, buscando a compreensão sobre como as infâncias se constituíram ao longo da história e sobre qual a sua relação com as práticas educacionais da atualidade.

Desse modo aproxima-se com o entendimento de Miguel Arroyo (2009) na obra Estudos da Infância, quando o autor defende que "não há como entender o ofício da docência e da educação, suas identidades, seu pensamento, sua cultura e sua prática descoladas dessas verdades históricas" (ARROYO, 2009, p. 130).

É relevante informar que os apontamentos trazidos nessa pesquisa não são de cunho prescritivo e nem ideológico, o que se busca é a compreensão de como se constituíram as infâncias em determinadas épocas históricas, para assim entender as infâncias de hoje e relacioná-las com os modos de fazer pedagogia para Pequena Infância. E a partir disso, pensar em possibilidades que possam significá-los. Pensar nessas outras possibilidades é suspender os discursos dominantes, assim como descreve Alfredo Veiga Neto (1995) fazendo uso de uma

expressão utilizada por Michel Foucault, que a denominam como *exterioridade selvagem*, em outras palavras, o autor exemplifica "[...] sobre o que pode haver fora do horizonte da formação discursiva onde operam esses enunciados, lá naquela área de sombra [...]" (VEIGA-NETO, 1995, p. 37). E é a partir daí, dessa área de sombra, fora dos discursos e verdades impostas, que surgem as inquietações, os questionamentos, as problematizações que irão dando corpo a pesquisa.

2.1 PARA COMEÇAR A CONVERSA: UMA BREVE EXPLANAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DAS INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO

Nesta subseção, a história das infâncias e da educação será apresentada em linhas gerais, tendo em vista que, a intenção da pesquisa não é em se aprofundar nos aspectos históricos. É relevante, entretanto, indicar alguns dos deslocamentos que emergiram a partir dos discursos que foram constituindo as infâncias e as práticas educacionais em determinados contextos históricos.

Nesse sentido, Miguel Arroyo (2009, p. 123) discorre que, "A pedagogia se defronta de um lado com a urgência de retomar o pensamento educativo e de outro com a urgência de revê-lo, revendo os imaginários e as verdades em que foi configurado. O diálogo com os estudos sobre a infância pode ajudar nesse repensar crítico".

Kamila Lockmann e Maria Renata Alonso Mota (2013), no artigo intitulado "Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica", explanam sobre o percurso histórico da infância, correlacionando com os deslocamentos que foram acontecendo nas práticas educacionais com crianças pequenas. Comentam que em cada época histórica encontra-se uma manifestação de verdade, que define, determina e estabelece condições para conduzir e moldar os indivíduos.

As autoras corroboram com o que aponta Bujes (2001, p. 26) reforça a relevância de prestar atenção a cada época histórica, que para a autora "correspondem certas matrizes ou modelos hegemônicos, certas narrativas que orientam o que se pode dizer sobre certos objetos". Comenta também, que a infância é uma invenção da modernidade, desse modo a autora situa que somente no século XVI as crianças começaram a ter visibilidade política e social (BUJES,2000).

Lockmann e Mota (2013) informam que na idade média não havia uma consciência de infância, nesse período faz-se pertinente utilizar o termo que Manoel Sarmento (2009) denominou como "homúnculos", as crianças eram vistas pela sociedade como seres humanos

em miniatura que “[...] só se valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição” (SARMENTO, 2009, p. 19). Dessa maneira, entendia-se que as crianças eram tidas como vazias, que dependiam totalmente das instruções do adulto, no sentido de controlar, vigiar e moldar. Assim, prevalecia a visão da infância como um estado de transição para a vida adulta, um vir a ser, desconsiderando a infância como um conjunto de experiências vividas no presente. Sobre isso, iniciou-se a seção com a ilustração da figura 1 do pesquisador italiano Francesco Tonucci (1997), que retrata o controle dos adultos sob as crianças.

Nesse sentido, Sarmento (2009, p.19) discorre que “Esta imagem dominante de infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”. Aqui a palavra discurso ganha um sentido específico, empregado pelo filósofo Michel Foucault, e descrito nas palavras de Alfredo Veiga Neto e Maura Corcini Lopes (2007, p. 958):

> É trivial afirmar que toda e qualquer política pública só se torna manifesta por intermédio do discurso, entendendo-se discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento. Dado que, de um lado, tais discursividades colocam em circulação determinados regimes de verdade e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes, o que sempre está em jogo, nessas campanhas, são o governamento’ e as relações de poder, ambos sustentados discursivamente.

Neste contexto de compreender a infância como uma fase preparatória para a fase adulta, Bujes (2001) discorre que a perspectiva adultocêntrica é que tem orientado os discursos que tratam sobre infância. Sendo assim, a autora explana que as identidades infantis que estão presentes nos discursos e nas práticas são delineadas por adultos e tem sempre uma orientação que é neles centrada.

> Assim, torna-se mais fácil perceber por que as crianças são descritas como débeis, imaturas, desprotegidas…. As definições de criança e de infância são sempre relacionais, sempre referidas ao outro, o adulto. Desse modo, elas mudam uma vez que as relações se transformem (BUJES, 2001, p. 25).

Sobre isso, Sarmento (2009) afirma que o poder e o controle dos adultos sobre as crianças estão legitimados, não importando o contexto social e nem o cenário histórico. Na obra “Educação Infantil em curso” (1997), Faria faz um resgate histórico relevante para esta pesquisa. As autoras problematizam os principais deslocamentos que foram ocorrendo em determinadas épocas. Elas informam sobre a desigualdade educacional que ocorria já desde a Idade Moderna. Destacam que até a Idade Média, como citado anteriormente, não havia uma consciência de infância, tanto que as crianças não se distinguiam dos adultos. As autoras chamam atenção para um aspecto relevante nessa época que eram as vestimentas usadas, tanto

as crianças quanto os adultos vestiam-se da mesma forma. As roupas eram utilizadas para diferenciar somente a hierarquia social.

Faria (1997) comenta que, na Idade Moderna houve uma transição no sentimento de infância, as famílias nobres demonstravam afeto e dor ao perder suas crianças, passa-se a ter um cuidado maior sobre elas. Porém, essa mudança de posicionamento frente à infância, ocorreu somente com as crianças das famílias abastadas, as crianças da plebe continuavam com o mesmo tratamento da infância da Idade Média. Logo, "[...] a paparicação foi considerada pelos moralistas como algo prejudicial, pois tornava as crianças mimadas e mal-educadas. Por isso, foi proposta a educação e moralização dos pequeninos com o objetivo de torná-los, mais tarde, pessoas honradas, e homens racionais" (FARIA, 1997, p. 12). Entende-se que nesse contexto a criança passa a ser educável.

Nesta época o castigo corporal fazia parte do disciplinamento, eram comuns castigos como correção por parte dos mestres aos estudantes, tanto na escola quanto na família. Faria (1997), pontua que essas correções em forma de violência física só eram permitidas às crianças de classes populares, mas que ainda assim, todas elas independente da classe social, eram amedrontadas e submetidas ao chicote.

> Nos ambientes familiares, a criança também passou a ser alvo de castigos corporais, pois a família tornou-se uma instituição educativa. A aplicação do castigo estava associada à ideologia que considerava a natureza infantil como sendo frágil e incompleta, o que legitimava o adulto para exercer uma autoridade constante sobre a criança. Essa prática, que é social e não natural, produziu formas de autoridade social onde os mais "poderosos" dominavam os "fracos". A concepção de natureza frágil da criança era compartilhada pela pedagogia " tradicional", que considerava a natureza dos garotos originalmente corrompida, cabendo a educação disciplinar e inculcar regras, através da ação direta do adulto e da permanente transmissão de modelos. Isto refletia a ideologia da época: moralização e enquadramento da criança (FARIA, 1997, 13).

Desse modo, Foucault (2000), informa que a disciplina traz um modo específico de punir, tudo que de alguma maneira está impróprio às regras, se torna passível de punição, são os desvios. Para o autor, o castigo disciplinar tem a função de minimizar os desvios, de normalizar.

Faria (1997) destaca um momento significativo que ocorre ainda no século XVII, as vestimentas que até então só diferenciavam a hierarquia das famílias, passou a ser usada de modo distinto, de acordo com a idade dos meninos e meninas das classes nobres, os diferenciando desse modo dos adultos. É pertinente evidenciar, que a roupa específica para crianças, era destinada somente às crianças das famílias abastadas. Nesse sentido, "A especialização de um traje para a criança e a introdução do castigo corporal para os meninos,

representaram os primeiros sentimentos particulares da infância" (FARIA, 1997, p. 14). Ela adverte, também, que o direito de ir à escola foi inicialmente para os meninos, que apenas no século XVIII o ensino foi destinado às meninas.

Problematiza-se neste contexto, a questão da desigualdade da oferta de ensino, que neste mesmo período foi criado um ensino para as classes subalternas e outro para as classes burguesas. Desse modo, compreende-se que a discriminação social no sistema educacional se evidenciava nessa época.

Outro aspecto significativo para a constituição das infâncias e da educação, foram os discursos relacionados à cultura da sociedade capitalista. No final do século XVIII, ocorreu um grande marco que foi o início da consolidação da sociedade capitalista. Nesse contexto, Faria (1997) chama atenção para o modo que a criança passa a ser valorizada, no sentido de ser cuidada, escolarizada, preparada. Desse modo, ela poderia logo atuar no mercado de trabalho, suprindo a demanda por mão de obra.

É possível observar, nesse contexto, que se reafirma a questão da infância como um período de preparação para a vida adulta, agora com vistas para o trabalho. A organização do ensino era feita de modo hierárquico, confirmando um sistema meritocrático, reforçando, desse modo, a desigualdade e o distanciamento social.

> Foi instituído o ensino primário destinado às classes populares e o secundário para a burguesia e aristocracia. Desde então, o critério para ingresso nas escolas passou a ser a condição dos pais. O secundário, que era um ciclo longo, somente podia ser frequentado por aqueles que tinham condições de seguir até o fim para, mais tarde, tornarem-se eruditos, pensantes, mandantes e, consequentemente, sucessores dos grupos hegemônicos. Os outros enveredavam pelo primário, um ciclo de pequena duração e exclusivamente prático, destinado à formação de mão-de-obra executora (FARIA,1997, p. 16).

A autora destaca que esse modo de hierarquização do ensino configura a escola como um dispositivo que segrega, "[...] um instrumento de fragmentação da sociedade" (FARIA, 1997, p. 16). Para ela, havia uma ideologia dominante de infância na sociedade capitalista, um modelo único e abstrato. Nesse sentido, um conceito de infância estreitamente interligado a sua classe. Que neste contexto, era de um modelo de infância burguesa. O que provoca a problematizá-la, tendo em vista, que em uma sociedade desigual, não cabe o discurso de uma infância padronizada para todos. Entende-se que existem diferentes modos de inserção social, cultural, econômica, assim, produzindo diferentes infâncias.

Problematiza-se o entendimento dos autores citados, sobre a centralidade do poder adulto sobre a educação das crianças, que nesse contexto eram tidas como vazias, uma etapa da vida a ser desconsiderada, nula. Ficam evidentes as relações de poder entre adultos e crianças.

Ao fazer um contraponto com a educação da atualidade, compreende-se, de certo modo, o porquê de ainda existirem práticas adultocêntricas.

Percebe-se que o caminho é assumir uma postura problematizadora frente aos dados e a realidade encontrada nas instituições de Educação Infantil, daí a relevância em fazer uma busca ainda que sucinta no percurso histórico da educação de crianças pequenas.

Lockmann e Mota (2013) em consonância com Moysés Kuhlmann Jr. (1998) também trazem apontamentos relevantes sobre as marcas históricas no percurso educacional, para esses autores além da centralidade do adulto sobre as crianças, também o caráter assistencialista predominou nessas instituições.

Para Kuhlmann Jr. (1998) o conceito de civilização passou a exigir a necessidade de novas instituições sociais, sendo assim, a constituição das instituições assistencialistas para a infância não se deu de modo isolado, mas como articulação de interesses. "[...] interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico higienista e a religiosa" (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 81).

Destaca-se um momento marcante, que contribui para compreender como as infâncias foram se constituindo. De acordo com Lockmann e Mota (2013) houve um deslocamento no discurso da prática caritativa, pautada na piedade e misericórdia para o discurso médico higienista, para as práticas assistenciais. Que ocorreu entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Nesse sentido, as autoras, descrevem a assistência filantrópica com caráter de caridade ao próximo, nessas práticas a filantropia estava estreitamente conectada a ordens religiosas, que tinham como objetivo estabelecer alguns regimes de verdade, de ordem moral e espiritual. Para Lockmann e Mota (2013, p. 92) "Há neste período histórico um tipo muito específico de manifestação de verdade, uma verdade religiosa que se utiliza da fé cristã para agir sobre a vida dos sujeitos aqui na terra". As autoras discorrem que a caridade em si, não tinha o objetivo de amparo às crianças, mas sim, ao de salvar sua alma por meio do batismo. Elas destacam que a preocupação não era em tirar as crianças abandonadas da rua, mas sim, manter a ordem na cidade e conduzir a alma dessas crianças à vida eterna. A educação estava vinculada às normas religiosas e era destinada a população empobrecida, para que a partir dos dogmas cristãos fossem disciplinados e doutrinados.

Foucault (2009), no curso "Do governo dos vivos" aponta a dominadora influência cristã nos discursos dessa época. Para o autor, a influência cristã não se trata de uma ideologia, mas sim de regimes de verdade.

> Regime de verdade é, portanto, aquilo que constrange os indivíduos a esses atos de verdade, aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos. *Grosso modo*, um regime de verdade é aquilo que determina as obrigações dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro. Obrigação dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro, quer dizer a junção dessa noção de obrigação com relação à noção de manifestação da verdade em que a verdade obriga pelo fato dela ser manifestada (FOUCAULT, 2009/, p.77).

No referido curso, Foucault (2009) discorre sobre a relação do cristianismo com a obediência, impondo a obrigação pela verdade, obedecer em tudo, estar sempre à vontade do outro. Desse modo, as instituições que mantinham em sua prática a religião como pano de fundo, demonstravam uma orientação para o controle e para o disciplinamento dos sujeitos.

Kuhlmann Jr. (1998) explicita detalhes sobre aspectos históricos da organização da rotina em uma instituição[3] de Educação Infantil da cidade de São Paulo, instituição que foi criada em 1896. O autor apresenta um poema que fazia parte de uma revista com conteúdo para Educação Infantil daquele ano, "O Jardim de Infância": "O nosso jardim da infância / É bonito e grato e ledo! / Doce é toda vigilância, / Todo trabalho é folguedo. / Vivamos todos contentes, / Sejamos obedientes". Esse poema retrata como os aspectos ligados a vigilância e obediência faziam-se presentes naquela instituição. Mesmo que sendo de modo complacente, por meio de palavras afáveis, as cantigas denotavam caráter de disciplinamento das crianças. Observa-se, com isso, que as cantigas faziam parte do repertório nessa instituição, sendo utilizadas para marcar o direcionamento das atividades e controle dos corpos.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), a organização do tempo era feita de maneira minuciosa com a programação das atividades diárias. O autor comenta que, com base na leitura das revistas, percebeu-se que a rotina diária era muito controlada e prescritiva, sem dar oportunidade para flexibilidade da rotina por parte das professoras. Assim, o autor informa: "O controle das crianças, além da vigilância dos adultos, acabava por ocorrer na própria divisão dos horários: para quatro horas de atendimento, estavam previstos vinte momentos diferentes, com até quinze minutos de duração cada" (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 126).

Evidencia-se, assim, princípios como obediência, vigilância e controle, como tessitura para as práticas educacionais com crianças, desde a mais tenra idade. Diante disso, recorre-se ao entendimento de Foucault (2000, p. 147) na obra "Vigiar e punir":

> [...] movimento na reorganização do ensino elementar; especificação da vigilância e integração à relação pedagógica. O desenvolvimento das escolas paroquiais, o

[3] Jardim da Infância Caetano de Campos, foi a primeira escola infantil pública de nosso país. Ver Kuhlmann Jr. (1998).

> aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessária a organização dos controles.

Neste sentido, Lockmann e Mota (2013) apresentam uma crítica ao analisar que a escola teve e ainda continua tendo grande influência, ao se tratar da fabricação de sujeitos autodisciplinados. A escola, tendo em seu escopo o processo civilizador, desempenha um papel dentro desse processo, como descreve Veiga-Neto (2000), de uma maquinaria de confinamento disciplinar, e conectado a isso, está o assujeitamento dos corpos, mentes, e a produção da desigualdade.

Kuhlmann Jr. (1998) problematiza a questão de que a caridade era compreendida a partir de princípios religiosos, "a Igreja era o instrumento da melhora social e da salvação espiritual" (p. 59). A pobreza ou era tida como um voto sagrado, ou um fado a ser resistido. Aqueles que possuíam melhores condições deviam ser caridosos, ter misericórdia sobre os mais empobrecidos.

Lockmann e Mota (2013) concordam com Kulmann Jr. ao descreverem que esse movimento entre a classe empobrecida e a caridade por parte da classe abastada estão intimamente conectados, "[...] o primeiro se refere à salvação da alma e do corpo daquele que necessita de auxílio; o segundo se centra também na salvação da alma e do corpo, porém daquele que oferece auxílio" (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 93).

De acordo com as autoras, com a ineficiência do controle pastoral[4], logo o governo centralizou a preocupação à vida biológica, e um novo discurso começou a circular, o discurso médico-higienista, que tinha como objetivo principal guardar a vida das pessoas, impedindo desse modo a proliferação de doenças. Lockmann e Mota (2013) chamam atenção para um relevante entendimento desse deslocamento no discurso, de que não houve uma substituição da prática caritativa pautada nos dogmas cristãos para a prática médico- higienista, mas sim uma confluência entre ambas. Reforçando esse entendimento Veiga-Neto (2000, p. 09) informa "[...] a escola moderna funcionando como uma dobradiça entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais [...]".

Aqui pode-se relacionar o que Lockmann, Mota (2013) e Bujes (2001) apontam como o momento em que se passa a enaltecer a vida, ou seja, deixa-se viver, contrapondo-se ao regime das ameaças à morte, assim como define Bujes (2001, p. 33), fazendo uso do conceito foucaultiano de biopoder:

---

[4] De acordo com Lockmann e Mota (2013), controle pastoral é o controle produzido pelas verdades religiosas, que guiam a vida dos sujeitos com a promessa da salvação eterna.

> Com o seu conceito de biopoder, mais especialmente, torna-se bastante explícita a ideia de que para gerir a vida dos indivíduos é preciso agir sobre as populações. Estimula-se ou bloqueia-se a taxa de natalidade, previne-se a mortalidade, controlam-se fluxos populacionais, em suma: se passa a entender a população como sujeito de necessidades e aspirações.

Assim como mencionado, com o arrefecimento do controle pastoral, a existência dessas instituições que tinham a finalidade apenas caritativa e de salvar as almas, não fazia mais sentido no discurso, passa-se a exigir que essas instituições desempenhem a tutela sobre a vida das crianças "[...] inscrevem-se numa lógica que tem o intuito de fazer viver, de potencializar a vida biológica da população" (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 105).

Desse modo, ainda que os princípios religiosos continuassem presentes, passou-se a não romantizar ou enaltecer a pobreza. "Embora condição natural, esta era vista como uma desgraça, cabendo à sociedade aliviá-la. A responsabilidade do Estado para com os pobres passou a ser parâmetro utilizado como prova de *civilização*, e o fato natural tornou-se problema social" (KULMANN JR, 1998, p. 59, grifo do autor).

Compreende-se que por muito tempo se naturalizou a pobreza, e isso se deu por conta de crenças religiosas, a igreja era vista como meio para ascensão social, tal aceitação teve destaque no período da Idade Média. No século XVIII ainda que as ideias religiosas tivessem relevante influência na sociedade, passou-se a problematizá-la. Desse modo, no final do século XIX e início do século XX, criaram-se leis e instituições sociais. "As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíram a tradição hospitalar e carcerária do antigo regime" (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 60).

É interessante, nesse sentido informar que a proposta educacional nessas instituições de educação popular, demonstravam certa resistência ao se igualar a proposta oferecida às classes mais abastadas. Para essa última, havia a necessidade de uma educação de excelência, o chamado jardim-de-infância. Enquanto que para as creches bastava a assistência. Essa disparidade podia ser percebida na própria nomenclatura.

A escolarização dos sujeitos empobrecidos, não passa de uma estratégia para gerenciar as ameaças concebidas pela vida em sociedade (LOCKMANN; MOTA, 2013). Desse modo, a escolarização opera civilizando, disciplinando e controlando os sujeitos. As autoras também apontam que o discurso higiênico era uma forma de controle ao corpo infantil:

> [...] estabelecendo regras de contato, moldando comportamentos, ensinando higiene a fim de que seus hábitos (comumente vistos como nocivos à salubridade da população) pudessem ser modificados, evitando o alastramento de doenças, os contágios e todos os males que se poderiam causar à vida da população. A escola de massas foi um dos mecanismos utilizados para gerenciar esses riscos (LOKMANN, MOTA, p. 104).

Nesse sentido, compreende-se que o modo como a educação e a infância constituíram-se não resulta de um processo histórico linear e acabado, a cada época produziu-se discursos sobre a infância, que legitimavam verdades de acordo com o contexto histórico.

Entretanto, emerge em meados do século XX, possibilidades para problematizar os modos de fazer Pedagogia com crianças pequenas, nesse sentido, produzindo outros discursos, outras práticas docentes. Dessa maneira, adverte Foucault (2004, p. 43):

> Sabe-se que a educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que são marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Desse modo, ao produzir novos discursos, rejeita-se com as regras estabelecidas, e com os padrões hegemônicos. A partir da desnaturalização dos discursos dominantes sobre educação, passa-se a questionar o modo de fazer pedagogia para crianças pequenas.

2.1.1 A especificidade da Educação Infantil: as primeiras creches

Tratou-se na subseção anterior sobre o modo que a educação e as infâncias foram se constituindo no Brasil de maneira ampla. Destaca-se aqui, a partir do estudo da Tese de Doutorado de Rosa Batista (2013), a qual investigou a trajetória histórica da Creche em Santa Catarina, como as Creches foram se constituindo no referido Estado. Batista (2013) informa que não muito diferente do que aconteceu na maior parte do país, as primeiras Creches surgiram a partir da década de 1930, por meio da influência de diversos segmentos sociais, entre eles, a forte influência do catolicismo, a igreja, das indústrias têxteis, que de acordo com a autora, havia um número significativo de mulheres operárias, também influência da filantropia, assistência social e dos médicos-higienistas. A criação das Creches no período de 1930-1945, passa a ser reconhecida como uma instituição capaz de minimizar as doenças, precárias condições de higiene, decorrentes do processo de urbanização (BATISTA, 2013).

A autora destaca a Creche Conde Modesto Leal, criada pelo Padre Alberto Kolb, em 1936, na cidade de Joinville, que teve como objetivo educar e formar os filhos dos operários e também atender crianças órfãs. O Padre Kolb, tinha estreita relação com o Estado, o qual difundia suas ideias. Batista (2013) menciona nessa mesma perspectiva, caritativa e filantrópica para o atendimento à Pequena Infância, o Educandário Santa Catarina em Florianópolis, que seguia o modelo de internato. Ao fazer análise dos documentos dessa instituição, Batista

constata que aparece a nomenclatura “educadora”, que era cargo ocupado por irmãs. Bem como, em outro documento analisado, aparece um cargo profissional denominado “auxiliar de creche”, também designado a uma irmã religiosa.

Outro aspecto interessante ressaltar, que se trata sobre a constituição das Creches em Santa Catarina ainda na perspectiva médico-higiênico, é a Creche da Cia Hering, na cidade de Blumenau que foi fundada em 1945, por determinação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT,1943). A Creche seguia o mesmo horário de funcionamento da jornada de trabalho das mães trabalhadoras. A partir desse estudo da pesquisadora Batista (2013), evidencia-se, o quanto a religião e ao caráter assistencialista pautado na puericultura, fizeram-se presente de modo tão significativo na história da constituição das Creches e educação das crianças bem pequenas em Santa Catarina. Todavia, é pertinente fazer um contraponto, Batista (2013) chama atenção para o entendimento que se tinha sobre educação naquela época histórica, a autora alerta sobre a necessidade de “compreender que o núcleo da educação dos pequenos era pensado justamente como uma educação higiênica” (BATISTA, 2013, p.165).

A partir disso, compreende-se que o cuidado com o corpo, e saúde das crianças não deixaram de fazer parte da particularidade da Creche. Porém, houve a compressão de superar essas práticas caritativas e puramente assistencialistas, a partir da formação e reconhecimento da profissional da Educação Infantil. Desse modo, não sendo mais confiada a educação das crianças bem pequenas a senhoras abastadas da sociedade, ou a irmãs religiosas com sentimentos piedosos.

Entretanto, sabe-se que diferentes paradigmas educacionais implicam em diversos modos de fazer docência. O reconhecimento da professora de Educação Infantil é muito recente, assim como afirma Batista (2013), à docência na Educação Infantil está em processo de constituição. Há muitos vestígios históricos que implicam na constituição das Creches e da docência. Muitos avanços e retrocessos ocorreram até aqui, a infância passa a ser problematizada, bem como a função social dos espaços coletivos de educação para as crianças bem pequenas.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) destacam que novas constituições de criança tem emergido a partir de outras perspectivas que problematizam a infância, entre elas, a sociologia, filosofia e psicologia. A criança passa a ser um sujeito de direitos, e a ocupar um lugar no discurso social. Embora, os autores referenciados também alertem para a primeira infância como parte de um discurso mercadológico, por parte de líderes políticos e empresariais, que representam a criança como um capital humano, discurso que iniciou como informou Faria (1997) no fim do século XVIII com o início da sociedade capitalista, e que vem ganhando força

nos discursos atuais. Porém, o movimento é de resistir e reivindicar por uma infância ética para os meninos e meninas desde a tenra idade. E muito dessa reinvindicação e movimento em ´prol da criança como sujeito de direitos, está relacionado a mulher e sua participação ativa na sociedade. Entende-se que o protagonismo das mulheres sobre o direito à creche no século XX, produziu efeitos consideráveis na sociedade. Como desdobramento dessas conquistas referentes ao direito à creche, pode-se mencionar a ampliação do direito à educação e a problematização sobre a infância, resultando na ampliação dos próprios direitos das crianças.

Desse modo, Dahlberg, Moss e Pence (2019) informam que a criança deixa de ser reduzida ao seu processo de desenvolvimento e maturidade, e passa a ser compreendida como sujeito único e capaz. Os autores utilizam os conceitos de Malaguzzi (1999) para definir esse deslocamento sobre o entendimento de infância, o qual produz uma criança "rica em potencial, forte, poderosa, competente" (p. 71).

Essa breve explanação tem como intuito problematizar, como citado no início da seção, como se constituíram as infâncias e a educação em diferentes momentos históricos. Percebe-se como já dito, que ainda há muitas marcas dessas práticas, práticas muitas vezes centradas no adulto, o qual desvaloriza a infância como experiência, isto quando não exclui a potencialidade e possibilidades que emergem a partir da Pequena Infância. O que se pretende nesta pesquisa é que a partir desse estudo assim como descreve Veiga-Neto (2000, p. 12), "[...] descobrir alguns pontos de fratura nas muitas práticas que nos aprisionam, para que se possa – eventual e (pelo menos) minimamente – alterá-las".

A concepção de infância que se defende nessa pesquisa, ao contrário do entendimento ainda vigente, que relaciona as crianças a seres incompletos, vazios, débeis, compreende que elas nascem munidas de capacidade, independem da autorização do adulto para aprender. "Na verdade, a criança pequena corre o risco de tornar-se pobre nas mãos dos adultos e, em vez de se 'desenvolver', perder suas habilidades com o passar do tempo" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 72).

Busca-se, portanto, questionar e desnaturalizar a legitimidade de práticas adultocêntricas no fazer docência com crianças pequenas. Como indica Veiga-Neto (2000) o objetivo não é de fazer juízo de valor, e apontar sucessos e insucessos, mas buscar oportunidades de fazer uma pedagogia pensada nas crianças pequenas, em sua diversidade cultural, de gênero, etnias e religião, ou seja, pensar em uma pedagogia que respeite a especificidade de cada criança.

Compreende-se que o entendimento que o adulto tem sobre o que é ser criança e infância tem sido a referência para a sua prática. Ou seja, não há como fragmentar prática docente e

concepções de infâncias, conclui-se ao fim dessa seção que ambas conectam-se entre si, tecendo um único fio, o adulto irá constituir as relações com as crianças e sua prática docente, com base no que ele defende sobre as infâncias.

3 PEDAGOGIA PARA PEQUENA INFÂNCIA

Fonte: TONUCCI (1997, p.38)
Figura 2- A creche não é um cabideiro

Fonte: TONUCCI (1997, p. 39)
Figura 3- Uma creche para estar juntos

Nesta seção, destaca-se que o título apresentado "Pedagogia para Pequena Infância", diz muito sobre a intenção desse estudo. Indo além de um simples termo, nessa pesquisa a Pedagogia para Pequena Infância apresenta-se como um potente conceito. Considera-se que pensar e fazer uma pedagogia específica na/para Educação Infantil, é um estudo recente em nosso país, é algo que está se constituindo.

Sobre isso, é relevante explanar a significativa contribuição da pesquisa de Doutorado de Eloísa Acires Candal Rocha (1998). Rocha, foi a primeira pesquisadora a pensar o reconhecimento e a necessidade do nascimento dessa área no Brasil. A autora problematiza o modo de fazer docência nas instituições de Educação Infantil. Considerando a criança somente como um ser biológico, com etapas definidas e orientadas pela faixa etária, desconsiderando dessa forma, o vínculo social e histórico, o que nas palavras de Rocha (1998, p. 29) "toma-se o que é particular pelo universal". A autora defende em sua tese, a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil como um campo particular do conhecimento pedagógico. Nesse sentido, a autora afirma que:

> O conhecimento didático (resultante de uma ação pedagógica escolar geral e do processo ensino-aprendizagem em particular), não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não- escolares. Isto não significa que o conhecimento e a

> aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que o conhecimento assume na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de **constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as suas cem linguagens**. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua 'versão escolar', mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma "didática" da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de **Pedagogia da Educação Infantil** ou até mesmo mais amplamente falando, uma **Pedagogia da Infância,** que terá, pois, como objeto de **preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais** (ROCHA, 1998, p.6, grifos nossos).

Essa ideia sobre a homogeneização da educação começa a ser contestada, assim como informam Rocha (1998) e Barbosa (2009) no final do século XIX e no início do século XX. De acordo com as autoras, foi a partir da década de 60 que outras ciências como a história, sociologia, antropologia, filosofia, entre outras, começaram a questionar as práticas pedagógicas, que por sua vez, eram sustentadas no entendimento de um desenvolvimento linear. Nesse cenário, cabia a pedagogia somente a ação relacionada a aspectos cognitivos do processo educacional. Barbosa (2009, p. 43), problematiza essa questão ao informar que:

> Nos últimos trinta anos, as propostas pedagógicas para a educação infantil enfrentaram momentos de questionamento, reflexão e reelaboração das suas práticas. Somente uma outra concepção de pedagogia-mais abrangente e complexa, aquela que articula a educação e o cuidado- fundada na observação, na investigação e na busca contínua de práticas cotidianas comprometidas com o acompanhamento, a análise e a reconsideração das mesmas, pode evidenciar as pistas para a formulação dessa outra pedagogia que emerge como metapedagogia porque se percebe relacional e dialógica, enquanto processo capaz de pensar a si mesma.

Dessa forma, Rocha (2001) defende uma pedagogia específica para a Educação Infantil, com fortalecimento e definição de um campo particular. De acordo com a autora, o campo pedagógico não tem contemplado suficientemente a educação de crianças pequenas em instituições não escolares, como a Creche e a pré-escola. A autora comenta, que a intervenção nas instituições infantis não difere da escola tradicional, pois se constituem em práticas padronizadas. Desse modo, nos espaços educativos para a Pequena Infância, não cabe uma intervenção que seja pautada em práticas de homogeneização, que acabam por desrespeitar a individualidade e as potencialidades de cada criança.

A partir desta perspectiva, suspende-se com os modelos rígidos de fazer pedagogia para crianças bem pequenas. Modelos estes, que funcionam somente para os adultos, que acabam por controlar e centralizar a prática docente. Mas que não permitem evidenciar as ações das

crianças. Renuncia-se dessa maneira, com práticas prescritivas que não possibilitam abertura para a diversidade existente nos espaços coletivos de educação. Assim como informa Malaguzzi (2016, p,77) em uma entrevista concedida a Lella Gandini: “Humilharíamos as escolas e as crianças ao entregá-los nas mãos dos formulários, ditados e livros didáticos que as editoras distribuem com tanta generosidade”. Segundo o autor, a potência da aprendizagem se dá quando as professoras seguem as crianças e não planos sistematizados. E a partir das observações atentas, um olhar refinado para o cotidiano, elaboram projetos que interessem tanto às crianças, quanto aos professores, e ambos assumem postura de pesquisadores. E nessa reciprocidade de aprendizagem, professores e crianças estabelecem relações de cumplicidade, ambos se surpreendem com as descobertas.

Malaguzzi (1999) discorre sobre alguns discursos acerca da infância que muitas vezes são legitimados como verdade, que retratam a infância em dois modos extremos: como vazia, impotente, e completamente moldada por adultos. O autor reforça esse pensamento ao afirmar que não legitimamos corretamente uma cultura de infância, e as consequências são vistas em nossas escolhas sociais, econômicas e políticas.

A Pedagogia para Pequena Infância, é pensar na criança como protagonista do processo educativo, é pensar em outras possibilidades no que tange as práticas pedagógicas em espaços coletivos para bebês e crianças bem pequenas. Nesse sentido, Rocha (2001) afirma que se ultrapassa os limites do ensino, para a autora é necessário destacar que a Creche assume um papel distinto da escola. Enquanto que na escola, se tem bem delineado o sistema educacional como um espaço para o domínio de conhecimentos básicos. Já na Educação Infantil a proposta é outra, na escola, o sujeito é o aluno e o objeto principal o ensino por meio de aulas. Na Creche o objeto principal são relações educativas, onde o sujeito são crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Em uma entrevista concedida a Luciane Pandini Simiano (2013), Rocha discorre sobre as especificidades e características da Educação Infantil. Para a autora, a especificidade da Educação Infantil está na formação humana, na diversificação das experiências, o que transcede o entendimento pedagógico como aprendizagens de cunho escolarizante.

Sobre isso, Fochi (2015, p. 40) adverte que ao “transformamos crianças em alunos, estamos atribuindo a eles uma cultura escolar já marcada pela e na sociedade, que traz consigo outros vocabulários que as naufragam em um arcabouço escolarizado”.

Corrobora-se com o entendimento de Barbosa (2009) sobre a relevância da corporeidade na Educação Infantil. Para a autora, assumir essa visão de aluno na educação infantil é negar a presença viva e real das crianças, que de acordo com ela vivem por meio de pensamentos-palavras-corporeidade.

> As crianças ao ingressarem na escola, tornam- se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas “as suas cabeças”, isto é, às possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo. As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância (BARBOSA, 2009, p. 27).

Soma- se a essa ideia, o comentário de Barbara Pagni (2018) no livro “As Crianças e a Revolução da Diversidade”, enfatizando a importância do reconhecimento do protagonismo das crianças que está relacionado a construção de boas oportunidades para que dessa forma, resulte em boas experiências.

No entanto, é muito relevante que existam pesquisas sendo realizadas a partir dessa perspectiva, de uma pedagogia específica para Pequena Infância, que contemplam crianças de 0 a 3 anos de idade. Corrobora-se com Fochi (2015) ao definir as instituições de educação infantil como “contextos de vida coletiva”, sendo assim, a Creche é um lugar que faz emergir vida, relações e afeto.

Nesse contexto, Barbosa (2009), afirma que as crianças bem pequenas demandam aos educadores práticas que estão vinculadas a uma pedagogia firmada nas relações (crianças e seus pares, crianças e adultos) nas interações e em uma prática educativa norteada nas experiências cotidianas e nos processos de aprendizagem que emergem a partir destas experiências.

Estes meninos e meninas começaram a ser inseridos em maior número recentemente em espaços coletivos educacionais, ainda assim, quando se aborda conceitos relacionados a uma pedagogia voltada para Infância, bebês e crianças bem pequenas ainda não fazem parte dos principais discursos de educação para a Infância, tornando uma invisibilidade na prática educativa no que se refere a uma abordagem específica para esta faixa etária.

Malaguzzi (1999) recorre ao entendimento de David Hawkins quando afirma que, o sistema educacional representa mal a natureza e o potencial da capacidade humana. Essa afirmação de David Hawkins é bastante provocativa, o que leva a uma reflexão necessária sobre como está constituída a educação nas Creches. As oportunidades para que explodam a criatividade como menciona Malaguzzi, são oferecidas efetivamente? Ou ainda a educação de crianças pequenas, de 0 a 3 anos de idade, está pautada na classificação das mesmas pelo que não são capazes, e/ou pelo o que ainda lhes falta? Esses questionamentos impulsionaram a pesquisa, há uma emergência em redefinir, e em compreender a educação das crianças pequenas em espaços coletivos de educação. Para Malaguzzi (1999, p.88):

> [...] todos os estudiosos que se dispuseram a estudar as crianças seriamente, finalizariam por descobrir que o foco não são os limites e as deficiências das crianças, ao contrário, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização.

A Pedagogia para Pequena Infância defende a pluralidade cultural. Sobre isso, Barbosa (2014) comenta que, um grande equívoco dos estudos da Infância e da criança foi em buscar uma "essência" do ser infantil, uma padronização e linearidade no comportamento das crianças. O que, para a autora, não passa de uma concepção homogeneizadora do desenvolvimento humano. De acordo com ela, as crianças não são somente seres determinados pela cultura, mas também são agentes produtores de cultura, ou seja, o contato com a diversidade de grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero etc., fazem emergir diferentes culturas, "as culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente [...]" (BARBOSA, 2014, p. 663). Pensamento este, que vai ao encontro do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem em seus escritos quanto aos objetivos e condições para a organização curricular:

> As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade (BRASIL, 2009, p. 11).

Fochi (2018) comenta que, para assumir essa ideia de criança não é algo simples, tendo em vista que ainda somos fortemente influenciados por uma pedagogia adultocêntrica, o que faz minimizar as competências das crianças. O autor destaca também, que em muitas ocasiões as tratamos como sujeitos vazios, sem história e sem identidade.

Malaguzzi (1999) afirma que um dos preceitos para o sucesso da instituição educativa que dirigiu em Reggio Emillia, certamente, foi o de que os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, ser conscientes e estarem disponíveis.

Sobre isso, Barbosa (2009, p. 09) aponta que estabelecimentos que tenham como foco crianças, devem "ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada".

Dessa forma, vai se desenhando uma Pedagogia específica para a Pequena Infância, a criança sendo protagonista do processo educativo, um protagonismo que se efetiva sob o olhar atento e sensível por parte das professoras, que também fazem parte desse protagonismo, ao

surpreenderem-se junto com as crianças com as suas descobertas e ao proporcionarem continuidade a esses aprendizados.

Desse modo, faz-se valer o entendimento de Francesco Tonucci representado pelas figuras 2 e 3 que se apresentam como epígrafe no início dessa seção. Por meio de seus traços, o autor provoca a problematizar sobre a Pedagogia das Infâncias. Corrobora-se com o entendimento do pesquisador italiano, de que a Creche não é um "cabideiro", mas sim, um espaço potente de relações e experiências e que convida a pensar e a fazer uma Pedagogia particular, que rompe com as regras de padronização da escola tradicional. Dessa forma, passa-se a respeitar o processo de constituição de cada criança, suas particularidades, seus desejos, seu contexto social e cultural, ou seja, a criança passa a ser um sujeito pertencente e de direitos.

3.1 DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Defende-se nessa subseção à docência com bebês e crianças bem pequenas, como uma categoria específica no campo da pedagogia. Compreende-se que essa é uma abordagem recente, até pouco tempo era quase inexistente pesquisas direcionadas para os bebês e todas as especificidades que demandam o fazer docência com essas crianças. Salienta-se aqui, as interrogações feitas na introdução do presente trabalho, quem são os bebês na Creche? O que é ser professora de bebê?

Antes de discorrer sobre os questionamentos referidos, é interessante abordar o que Teles (2018) retrata, como sendo um marco para educação dos bebês e crianças bem pequenas na Creche. Considerando as mudanças no setor produtivo, as mulheres durante o século XX protagonizaram conquistas relevantes referentes ao direito de ter um lugar público e de qualidade para deixarem seus filhos, durante o período da jornada de trabalho. Reivindicavam não apenas um lugar para que seus filhos fossem "guardados", mas, ao contrário, um espaço que promovesse a democracia, com profissionais preparados, com a intenção de minimizar a desigualdade social. Nesse sentido, os movimentos feministas[5] que tinham como slogan: "O

[5] Para aprofundar essa temática, sobre os movimentos feministas e suas implicações para a garantia do acesso à Creche, sugere-se consultar a obra: **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Organizadoras Maria Amélia de Almeida Teles, Ana Lúcia Goulart de Faria e organizador Flávio Santiago. Disponível em: https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/crechefinalebook.pdf. Acesso: 19 fev.2021. Outra referência relevante que trata sobre o movimento feminista e a conquista ao direito à Creche, é a obra das autoras Daniela Finco, Maria Aparecida Gobbi e Ana Lúcia Goulart de Faria, **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora.** Disponível em: https://www.fcc.org.br/livros/CRECHE_E_FEMINISMO_Donwload_pedro_menor.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

filho não é só da mãe! ” expressavam que, “[...] a maternidade é uma função social, interessa a toda sociedade que deve estar preparada política e afetivamente para receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas” (TELES, 2018, p. 25).

Esses movimentos tiveram visibilidade, a política da Creche passou, então, a fazer parte da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto informam, Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 17):

> Pela primeira vez na história uma constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola (Art.208, inciso IV).

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 garante não só o direito aos filhos e filhas de mulheres e homens trabalhadores a terem vagas em creches, mas proporciona como escolha da família, de ter seus filhos frequentando espaços públicos de educação. A partir dessa histórica conquista, outro marco relevante para educação dos bebês e crianças bem pequenas, foi o reconhecimento da Educação Infantil como parte do direito à educação. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que legitimou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, definindo, em seu artigo 29 (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), sua finalidade: “o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Compreende-se, que a partir dessas conquistas, a Creche ganha status de política pública, há um deslocamento na sua real função social, o que passou a se exigir das profissionais da Creche, formação docente capacitada. Tendo em vista, que até 1996 não havia a exigência de formação específica para as professoras que atuavam nas Creches. Sobre isso, orienta as DCNEI:

> As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação especifica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009, p. 04).

Entretanto, o direito foi garantido, mas, à docência na Creche é um tema que provoca inquietude e problematizações. Nesse sentindo, retoma-se a questão do início da subseção, o que é ser professora de bebês? Quem são os bebês e as crianças bem pequenas na Creche? Gabriela Tebet (2013), em sua tese de doutorado, defende que os bebês não podem ser

estudados a partir das mesmas metodologias das demais crianças. Para a autora, o bebê está em uma condição pré-individual, “o bebê não construiu ainda a sua identidade, ele é o devir, é a singularidade da diferença e a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser e de relacionar-se” (TEBET, 2013, p. 05).

A partir dessa afirmação, problematiza-se o modo de fazer docência com crianças tão pequenas. Os bebês nessa condição pré-individual demandam do adulto um olhar, uma escuta com sensibilidade, e conhecimento para se conectar com as suas diversas maneiras de linguagens e expressões. A comunicação dos bebês, emerge do corpo, dos gestos, do choro, do sorriso. Saber escutá-los e compreendê-los, ainda que não façam uso da palavra, certamente é um dos desafios da docência com esses meninos e meninas de tão pouca idade. Sobre isso, Richter e Barbosa (2010, p. 87) informam, “[...] os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo”.

Visto que, os bebês e crianças bem pequenas utilizam de várias linguagens para estabelecer a comunicação e se apropriar do contexto em que vivem, e desse modo, vão se constituindo como sujeitos em uma relação de reciprocidade, empatia e sensibilidade. Tristão (2004), alerta para a relevância das profissionais que atuam com crianças bem pequenas, em se “alfabetizarem” em suas diferentes linguagens, para que assim, possam estabelecer uma relação dialética, com afetividade e respeito.

Sobre isso, anuncia Malaguzzi (2016) em seu poema “Ao contrário, as cem existem”, o pedagogo apresenta as infinitas maneiras que as crianças utilizam para se expressar, compreender e significar o mundo ao qual fazem parte. Malaguzzi faz uma crítica ao modo que as instituições educativas padronizam e classificam as crianças. “A escola e a cultura / lhe separaram a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem as mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal”.

Nesse sentido, compreende-se que os adultos que convivem com essas crianças em espaços coletivos de educação, têm um papel fundante em sua constituição enquanto sujeitos. E se tratando de meninos e meninas de tão pouca idade, a sensibilidade da professora, aliada a uma escuta responsiva, permite que se estabeleçam vínculos, por meio de uma comunicação, que vai além das palavras, assim como defende Malaguzzi (1999,2016), as crianças possuem cem e mais de cem linguagens.

Judit Falk (2010) que é continuadora da abordagem Pikler[6], informa sobre a importância do papel do adulto nas relações com os bebês, mas, para a autora, a sua relevância não tem a ver com a sua centralidade, ela defende a importância do adulto em pensar e preparar um ambiente saudável para a vida cotidiana das crianças. A qualidade do cuidado que é oferecido aos bebês, é o que irá servir de referência para as relações significativas, que lhes permitam liberdade de ação em todas as situações.

> 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. Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no marco de um relacionamento, de uma troca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente da sua integridade individual e da sua identidade pessoal (FALK, 2010, p. 23).

Desse modo, Barbosa e Fochi (2015) advertem que a organização pedagógica dos espaços coletivos de Educação Infantil, partem da premissa, que este é um espaço para as crianças e das crianças. Nessa perspectiva, todavia, não cabe qualquer modo de escolarização, padronizando uma rotina, com atividades prescritivas cronometradas rigidamente para preencher o tempo. Os autores da Infância que fundamentam esse estudo, complexificam a perspectiva escolarizante na Educação Infantil, com planejamentos e objetivos rígidos que se configuram em práticas pedagógicas "engessadas" e padronizadas. Nessa concepção, a Educação Infantil se aproxima ao Ensino Fundamental, e é entendida como uma fase preparatória para a próxima etapa. O que se contrapõe a concepção de uma Pedagogia pensada a partir das crianças, e para as crianças.

Nessa perspectiva, não se separa em atividades pedagógicas (organizada e proposta pelo adulto) e as atividades de cuidados (troca de fralda), como se o ato de cuidar fosse deslocado das práticas educacionais. Desse modo, Barbosa (2009, p. 82) adverte:

> Não é pedagogizar a troca de fraldas, ensinando o nome das partes do corpo (o que até pode acontecer), mas é pensar o cuidado com o corpo como um conteúdo educacional, como algo que se aprende na cultura, nas relações sociais que constroem a intimidade e que, como tal, precisa ser estudado e problematizado tendo em vista a educação das crianças pequenas na vida coletiva.

[6] Abordagem Pikler para crianças de 0 a 3 anos foi desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler, que somou a sua experiência como médica ao trabalho como diretora da instituição de acolhimento situada na rua Lóczy, em Budapeste. Elaborou conceitos importantes sobre o desenvolvimento motor de bebês relacionando-os com os aspectos sociais. Ela baseou suas pesquisas na observação e no registro minucioso do desenvolvimento de um grande número de bebês. Essa abordagem está embasada no cuidado com a saúde física e no respeito pela individualidade de cada criança e prioriza a relação entre mãe/educadora e bebê, e o desenvolvimento da autonomia por meio do brincar livre (FALK, 2010).

Percebe-se, que em grupos de berçário há uma dinâmica peculiar, cada criança possui sem tempo orgânico, o que supõem, sensibilidade por parte do adulto em compreender que não há como manter práticas padronizadas, onde todos fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo.

Esse entendimento, corrobora com o que Falk (2010) chama atenção para a não centralidade do adulto, uma vez que a professora prepara o ambiente para esses bebês, enquanto ela se ocupa individualmente das demandas específicas de cada um, os outros tem por si mesmos, condições de ficar de modo livre, explorando o ambiente que foi preparado e pensado com intencionalidade, para provocar situações de curiosidade, interação e aprendizado entre as crianças e seus pares.

Sobre isso, Schmitt e Rocha (2016) no artigo "A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear", abordam a composição relacional que implica uma série de ações simultâneas no cotidiano com os bebês e as crianças bem pequenas e a especificidade da docência na Educação Infantil. Para as autoras, não são somente as professoras que se mostram como atores sociais no contexto em que desenvolvem suas atividades, mas também, as próprias crianças, que influenciam a prática pedagógica de modo direto ou indireto. Desse modo, provocando uma multiplicidade simultânea das ações /relações que são vividas tanto pelas crianças quanto pelas profissionais.

É interessante, nesse contexto, destacar que em uma rotina de berçário com as necessidades particulares de cada bebê, requer atenção individualizada por parte da docente, e o que fazer com o restante dos bebês? Nessas situações, é que se reafirma a relevância de um espaço preparado e pensado para as crianças, um ambiente seguro e investigativo, para que não haja a necessidade do adulto estar o tempo todo controlando e advertindo, quanto aos supostos acidentes que poderiam ocorrer em um ambiente sem intencionalidade pedagógica.

E nesse contexto em que a criança fica livre, sem depender da intervenção direta de um adulto, não significa deixá-la abandonada a própria sorte, mas sim, "[...] de um adulto atento, e interessado em criar as condições satisfatórias para as crianças, essa é a sua importante intervenção" (FOCHI, 2015, p. 124). Contribui para a discussão Pandini-Simiano, Barbosa e Gobatto (2016) ao afirmarem que o espaço não é apenas "pano de fundo", mas sim, um espaço que educa, que amplia ou limita as experiências do cotidiano na Creche. É o olhar intencional por parte da professora, que irá dimensionar a potência desse ambiente.

Entende-se nesse sentido, que ao preparar um espaço provocativo, a criança tem condições de ficar livre, sem a intervenção direta do adulto, estará livre, porém, em um ambiente rico em estímulos, ou seja, pensado e preparado para elas. Essas ações que irão

emergir nesse contexto, despertam aprendizados e descobertas, e suspendem com os "trabalhinhos" e atividades prescritivas. Sobre isso, Richter e Barbosa (2010, p. 87) advertem: "No cotidiano da creche existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais".

Dialogando com autoras referenciadas, Schmitt e Rocha (2016) comentam que as relações constituídas em torno das ações de cuidado do corpo, relações entre as crianças, e com o espaço, historicamente não foram consideradas como atividades pedagógicas, o que as desvalorizam diante de um discurso que sugere alguma forma de representação concreta, para legitimar a prática docente. As autoras chamam atenção, que as situações que são mais desvalorizadas e não vistas como educativo-pedagógicas são as que mais acontecem no cotidiano com crianças bem pequenas.

Outro aspecto que Fochi (2015) aborda em sua pesquisa de Mestrado, a qual se dedicou a observar as ações dos bebês em espaço coletivo de educação. Além desses que foram mencionados até aqui, é sobre a organização do grupo, organizar grupos pequenos de crianças. Esse aspecto é muito significativo, tanto para o trabalho docente, quanto para a interação/aprendizagem das crianças. Nesse contexto, considera-se que a professora possa observar, registrar, atender a demanda dos bebês com maior êxito, ao se tratar de grupos pequenos. Dessa maneira, a criança também tem o tempo necessário e o espaço livre para suas descobertas. Constata-se assim, que a organização do grupo é uma estratégia relevante para a prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas.

O autor relata que na Educação Infantil o trabalho é feito em dupla, a professora regente e a auxiliar. A prática docente, todavia, na maioria das vezes ocorre com as duas profissionais e todas as crianças ao mesmo tempo. O que de certa maneira, implica uma dificuldade para a professora estabelecer uma escuta sensível e atenta a determinada situação, "acabando sempre por ocupar um papel de vigia e controle" (FOCHI, 2015, p. 137).

Compreende -se que para exercer à docência com bebês e crianças bem pequenas, não basta o senso comum, nem a maternagem[7], os bebês reivindicam mais, e pedem por uma pedagogia que promova situações significativas de aprendizagem. Ser professora de bebês, exige conhecimento, fundamentação teórica, para que assim, possa ter uma referência

[7] A pesquisadora Rosa Batista em sua Tese de Doutorado, que aborda a emergência da Docência na Educação Infantil, faz um resgate histórico sobre a constituição da docência na Educação Infantil em Santa Catarina. Para a autora, o discurso de maternagem aliado à docência, é uma premissa difundida por Froebel, criador do Kindergarten (jardim de infância). Para ele, a boa professora teria que ser uma boa mãe, zelosa, carinhosa, meiga. Discurso este, que associa o papel da mulher à educação. "Muito embora, o objetivo maior estivesse entrelaçado com a formação da "feminilidade e do sentimento maternal"- pode-se inferir que a *educação maternal era uma dimensão do trabalho pedagógico*" (BATISTA, 2013, p. 144, grifo do autor).

pedagógica que sustente a sua prática. Suspende-se desse modo, com o discurso de que ser professora de bebês basta cuidar. Defende-se nesse estudo, que o cuidar está intimamente relacionado com o ato de educar. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecem que "as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo" (BRASIL, 2009, p.9).

Discutiu-se na segunda seção do presente trabalho, sobre alguns aspectos históricos da constituição das Infâncias e a Educação. Com a intenção de oportunizar esse movimento para reflexão de como constituir à docência com meninas e meninos tão pequenos, tendo em vista, que assim como comenta Gomes (2015), alguns aspectos históricos de como fazer docência, que tem como tessitura a contenção e o disciplinamento dos corpos, não cabe para Educação Infantil, ou melhor, para nenhuma etapa de ensino.

Sobre isso, Gomes (2015) provoca ao problematizar, sobre um discurso que se legitimou ao longo do tempo, que para ser uma boa professora é preciso ter "domínio" do grupo, o que se pressupõe em uma docência de vigia e controle, que de certo modo, empobrece o potencial das crianças. Perspectiva esta, que se configura ao que adverte Foucault (1999) em uma maneira de moralizar as condutas e modelar os comportamentos.

Reforça-se, o que foi comentado na segunda seção desta pesquisa, utilizando as palavras de Barbosa e Fochi (2015, p. 60) "[...] a forma como nos relacionamos com os outros depende da ideia que temos sobre quem é esse outro". Parte-se da ideia, de bebês e crianças bem pequenas com potencial, curiosas e ativas. Assim sendo, compartilha-se o mesmo desejo de Malaguzzi (1999, p.62):

> Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas.

A partir, do entendimento dos autores sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas, percebe-se que ser professora de bebês não é algo fácil, assim como afirma Mantovani (1999), há uma complexidade envolvida na docência na Creche, o que provoca a muitos questionamentos: será que a formação acadêmica e continuada contempla toda essa complexidade que permeia a docência na Creche? Será que o conhecimento que se tem sobre a especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas, reconhece a particularidade e o modo distinto de pensar e fazer Pedagogia com essas crianças?

Sobre toda essa especificidade da docência, destaca-se a conexão entre bebês e professoras, Ortiz e Carvalho (2012) na obra destinada para os Centros de Educação Infantil, que aborda as especificidades do bebê, intitulada como: “Interações: ser professor de bebês-cuidar, educar e brincar, uma única ação”, comentam que ao falar em bebês e crianças bem pequenas, sempre se está falando de mais alguém, aquele que dele se ocupa. Para as autoras, esta é a premissa para pensar nas crianças bem pequenas, “existe sempre um outro do bebê” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 29). Esse outro, que dará sentido e orientará esses meninos e meninas para novas descobertas. Esse outro, que de modo sutil, tem de estar disponível e atento, sem excessos, mas também sem ser neutro. Esse outro, a quem esse estudo é endereçado, são as professoras de bebês e crianças bem pequenas.

Elas são muito mais que alguém que apenas embala, troca e põe para dormir, as professoras irão fazer parte da primeira forma de socialização do bebê, fora do convívio familiar. Oferecendo-lhes experiências e aprendizados. Tendo como principal meio de comunicação o seu corpo. O corpo da professora que se configura em formas de expressão, que transmite segurança, o colo que aconchega, as mãos que tocam, o olhar que aprova ou reprova, e as trocas de sorrisos como uma comunicação universal. Desse modo, como informam Ortiz e Carvalho (2012, p. 35), “O bebê precisa dessa voz, desse olhar, desse corpo que o segura e acolhe, sendo, cada uma dessas ações, elementos estruturantes em um complexo processo”.

Falk (2010) chama atenção para o valor da relação privilegiada, entre a criança e o adulto que dela se ocupa, estabelecer e manter um vínculo estável, sem trocas de profissionais é muito significante, tanto para a saúde mental, quanto para o êxito na socialização primária dessas crianças. De acordo com a autora, quando é estabelecido um relacionamento respeitoso, de confiança e afeto, a criança pode ser consciente da sua integridade individual e da sua identidade pessoal.

Segundo ela, os momentos mais importantes para estabelecer o vínculo entre a criança e o adulto, são os momentos referentes ao cuidado do corpo, esse é um momento de interação de consolidar a relação criança-adulto, da troca de olhar, do toque, do diálogo, da aproximação. Todavia, Falk (2010) alerta que se durante o momento do cuidado, os gestos do adulto não forem suaves, com ternura, não irá proporcionar um momento de prazer e de segurança para a criança, o que irá se traduzir em falta de interesse do adulto sobre a individualidade de cada um. Resultando desse modo, em uma ação mecanizada, rápida, e sem intencionalidade.

Sobre isso, Schimitt e Rocha (2016) informam que os momentos de troca de fralda, são ações que se repetem por inúmeras vezes na rotina com bebês e crianças bem pequenas, porém, este é um momento único e íntimo para cada um/uma. “[...] as crianças perdem efetivamente

seus traços individuais, se a pessoa que cuida não for estimulada a desenvolver um trabalho individualizado" (FALK, 2010, 34).

Dessa maneira, cabe considerar que refuta-se o entendimento que o momento do cuidado, como a troca de fralda, não seja considerado como um ato pedagógico. Por uma questão cultural, é comum a auxiliar da professora regente ficar encarregada de executar tal tarefa, por entender que não cabe à docência executá-la, sendo compreendido equivocadamente como algo que desqualifica/diminui a posição docente.

Tardos (2010), informa que para potencializar as ações do cotidiano com as crianças bem pequenas, não é algo simples, mas é possível problematizar à docência com essas crianças, há possibilidade de se fazer uma Pedagogia democrática com elas. Para isso, Tardos (2010, p. 83) adverte, "Tudo isso exige um bom conhecimento da criança, muita atenção e disposição".

Conhecimento que por sua vez, convida a olhar a infância com calma, dando tempo para as descobertas, sem pressa, sem cumprimento de rotinas aceleradas e abstratas, ao contrário, um cotidiano observado por um olhar sutil, de respeito ao tempo de cada um. Sobre isso, Malaguzzi (1999, p. 96) alerta:

> É inútil afirmar que é muito difícil observar a prontidão das crianças. Na verdade, ela pode ser vista! Precisamos estar preparados para ver, já que tendemos a perceber apenas o que esperamos ver. Entretanto, não devemos nos apressar. Estamos propensos, com demasiada frequência atualmente, a nos tornarmos escravos do relógio, um instrumento que falsifica o tempo natural e subjetivo das crianças e dos adultos.

Malaguzzi (1999), chama atenção para a pressa em que os adultos de modo geral, tendem a seguir suas rotinas, e não o fazem diferente com as crianças. Tardos (2010) chama a atenção para a tendência em especial, das professoras, em criar uma expectativa imediatista pautada em "resultados espetaculares e concretos" (82). Dessa forma, a autora adverte que o resultado final acaba tendo mais importância do que o processo que a criança vai constituindo no decorrer das situações de aprendizado. Sobre isso, Barbosa e Fochi (2015, p. 64) comentam que:

> O tempo é, portanto, tema fundamental para a organização da escola infantil, pois é ao longo da sua passagem que as experiências que eram individuais começam a ser compartilhadas; o tempo articula as pessoas e tece histórias. E o tempo oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva.

De acordo com esses autores, o tempo na Creche não pode se resumir apenas em realizar atividades, mas sim, um tempo de estar junto, de demonstrar à criança que há respeito ao tempo dela, e a sua alteridade. Mostrar que existe interesse por parte do adulto em ajudá-la a descobrir

um mundo, sem pressa, mas com todo o encantamento que cada fase oferece, traduz-se em respeito e afeto por parte das professoras. As descobertas são contínuas, o que requer como comenta Malaguzzi (2016), uma prontidão do adulto e sensibilidade para observar e vibrar com estas conquistas diárias.

Hoyuelos (2015), no texto "Os tempos da Infância" enfatiza a relevância de não simplificar uma questão tão significativa nas instituições educativas, que é o uso do tempo. Para o autor, dar sentido ao tempo é compreender a cultura da Infância.

Na segunda seção desse trabalho, Bujes (2001) comenta que a Infância é uma invenção da modernidade. Desse mesmo modo, Hoyuelos (2015) provoca ao informar que o tempo mensurável também é um invento moderno, logo, para o autor, o desejo de controlar o tempo, está articulado com o desejo de controlar a Infância. Como exemplo desse controle do tempo e da Infância, Hoyuelos (2015) aborda as atividades escolares, e as extraescolares. O autor adverte que o tempo de ser criança, de viver a infância está sendo cada vez menor. O brincar está sendo cada vez mais substituído por uma rotina fixa que empobrece a infância e a impossibilita de produzir cultura.

> Dar tempo as crianças sem antecipações desnecessárias significam saber esperá-las ali, onde se encontram, em sua forma de aprender. [...] aguardar. Significa esperar alguém com esperança; dar tempo ou espera a alguém, enquanto se olha o que faz, com respeito, apreço ou estima. Essa espera vital e autêntica, está relacionada ao otimismo de ver a infância como quem a espera sem esperar nada (HOYUELOS, 2015, p. 48).

Há uma emergência em acelerar o tempo das crianças, ensinar, produzir. O brincar já não é mais o momento prioritário nas escolas, está sendo cada vez mais reduzido, como se não houvesse potencialidade entre os momentos de interação e brincadeiras. "Estão roubando das crianças - desrespeitosamente - o direito de brincar" (HOYUELOS, 2015, p. 43).

Nesse sentido, para os autores que defendem a Pedagogia para Pequena infância, a cautela, paciência, a espera sem pressa, que se traduz em uma escuta pelo tempo do outro em compreender o que cada um tem de extraordinário, no seu ritmo, e não no ritmo acelerado do adulto, é uma questão ética no fazer docência com esses meninos e meninas. Nesse contexto, os instantes traduzem a riqueza e a inteireza do tempo.

A partir disso, destaca-se nesse estudo algumas categorias que no decorrer das leituras foram evidenciando-se como parte fundante para marcar a especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas, entre elas: **disponibilidade**, **intencionalidade** e **escuta**.

3.1.1 Disponibilidade

Uma vez que se assume uma postura problematizadora frente a educação de crianças em espaços de educação, está se ressignificando a prática docente, que há muito tempo tem enfatizado certas práticas de cuidado, sendo superada a medida que a Educação Infantil foi ganhando status de política pública. Porém, a educação dessas crianças foi se configurando em uma abordagem escolástica, submetendo a rotina na Educação Infantil a uma rotina escolarizada. "[...] ou seja, uma rotina sem significado, apenas com tarefas a cumprir, onde todos fazem tudo ao mesmo tempo [...]" (ORTIZ e CARVALHO, 2012, p. 87).

A docência na Creche tendo o entendimento de uma pedagogia específica para Pequena Infância, vai ao encontro do que Susanna Mantovani e Rita Perani (1999) abordam no artigo "Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância", para as autoras, a professora da Creche vai constituindo-se ao perceber a particularidade da docência nesses espaços educativos, as autoras comentam sobre a complexidade do papel docente na Creche, definem como sendo um papel delicado. "O educador pode chegar a ter uma série de conhecimentos sobre a criança em geral, mas deverá encontrar novas modalidades para criar para si uma experiência e um papel numa instituição concreta e nova" (MANTOVANI; PERANI, 1999, p. 83).

Todavia, essa não é uma tarefa simples, pois exige uma mudança de olhar que possa se efetivar por meio de outras práticas no cotidiano com as crianças. E uma das práticas que orientam essa mudança de ponto de vista, destaca-se a disponibilidade da professora.

> O papel do adulto o qual se trata de uma presença profunda, não mais no sentido de verificação ou da vigia e da vigília, mas de assumir que é possível conhecer as crianças estando atento a elas. Talvez possamos pensar que, por essa razão, as atividades propostas devem estar abertas ao inesperado. Isso, por consequência, nos provou a pensar que o planejamento, a organização dos tempos e os espaços também se modificam (FOCHI, 2015, p. 88).

Problematizar as práticas educacionais com crianças pequenas, com o objetivo de buscar outras alternativas, tendo a oportunidade de fazer uma pedagogia democrática para elas, faz-se relevante que a professora esteja inteira, sedenta por conhecimento e por mudança, para que assim, compreenda e assuma essa perspectiva como prática em seu cotidiano escolar. Dessa forma, define Barbosa (2009, p. 30) "A criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de situações didáticas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exige preparo, conhecimento e disponibilidade das professoras".

Quanto mais apropria-se em leituras sobre a educação da primeira infância, mais faz sentido um dos pensamentos mais expressivos de Malaguzzi (1999, p. 61) “As coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. E para fazer valer tal pensamento, exige-se mudar pontos de vista, estar com crianças pequenas, é estar aberto e atento ao inesperado, de modo, “a jamais termos certezas demasiadas” (MALAGUZZI, 1999).

Ademais, entende-se sob a lente malaguzziana, que a Pedagogia para Pequena Infância é constituída por um olhar atento e reflexivo, que as professoras possuam a capacidade de maravilhar-se com as descobertas feitas pelas crianças, e que desse modo, provoquem fagulhas para dar início a hipóteses e aprendizado. Sobre isso, Elionor Goldschmied e Sonia Jackson (2006, p. 54) alertam:

> É inescusável para nós repetirmos os erros ignorantes do passado no cuidado que oferecemos hoje às crianças pequenas. A negação de relações pessoais próximas constitui uma falha séria em muitas instituições de cuidado em grupos, que pode ser parcialmente superada por mudanças na organização. Entretanto, é essencial que todas as pessoas envolvidas compreendam as razões para tais mudanças e se comprometam a fazê-las funcionar.

Nesse sentido, Fochi (2015) chama atenção para a relevância das professoras refletirem sobre a prática pedagógica. De acordo com o autor, a forma que a intervenção é planejada pode garantir experiências significativas tanto para as crianças quanto para o adulto.

Alfredo Hoyuelos (2015, p.47) chama atenção para uma reorganização necessária nas instituições de Educação Infantil. “A escola necessita se reorganizar totalmente- na realidade, cada dia para entender como os tempos da vida, da sociedade, das famílias e dos alunos são diferentes, mudaram e exigem prática de novos direitos que a escola e a educação devem saber reconhecê-los”. Reorganização esta, que para Malaguzzi (1999) exige uma disposição forte e constante, bem como uma disponibilidade de organização como um todo.

Nesse sentido, a prática pautada nessa perspectiva, assim como comentam as autoras Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 78), “[...] é entendida como processo de aprendizagem, não apenas para a criança, mas também para o pedagogo, se ele for capaz de deparar-se com as ideias, teorias e hipóteses da criança com respeito, curiosidade e admiração”.

Compreende-se que estar disponível, é um dos principais fios, que em harmonia com os demais vão tecendo a Pedagogia para a Pequena Infância.

3.1.2 Intencionalidade

Aqui nesta subseção será discutida a intencionalidade em dois sentidos. São elas: A intencionalidade pedagógica e a intencionalidade das ações livres das crianças. Cada uma possui seu papel relevante em uma Pedagogia pensada para bebês e crianças bem pequenas. E uma está conectada à outra.

A intencionalidade pedagógica que se discute é a que Barbosa (2010) defende sobre a intencionalidade de favorecer experiências lúdicas, nas múltiplas linguagens, ofertando dessa forma uma experiência de infância rica, e diversificada. A autora discorre que intencionalidade pedagógica não significa "enquadrar" as pessoas, mas ao contrário, agir com elas no mundo.

"Garantir a intencionalidade educacional nos planejamentos é ajustar a observação e a intervenção no momento em que está acontecendo, com sensibilidade e sutileza". (BARBOSA, 2009, p. 103). Assim, se distanciando de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados predeterminados nos diferentes campos de experiência.

Para se alcançar a intencionalidade pedagógica, assim como comenta Barbosa (2009), só é possível por meio de uma formação profissional sólida, olhar sensível e atento, assim como disposição em oferecer as crianças oportunidades que as instiguem e as envolvam em situações afetuosas. Nesse contexto, a rotina na Educação Infantil vai além de cumprir algumas tarefas fixas, essas tarefas uma vez que sejam constituídas com intencionalidade pedagógica passam a dar sentido a prática docente com bebês e crianças bem pequenas.

Chiara Parrini (2016) aponta que a qualidade da experiência cotidiana nos espaços coletivos de educação, está diretamente relacionada com o modo em que os adultos preparam e constituem esses espaços, ou seja, está intimamente relacionado a sua intencionalidade pedagógica. Sobre isso, Luciane Pandini Simiano (2015, p.22) em sua tese de doutorado informa que, o "espaço educa, expõe ideias, externaliza mensagens". Para a autora, o lugar/espaço está carregado de significado, que vai além do sentido físico, podendo constituir-se ou não, por meio das relações afetivas entre os sujeitos. O que provoca a refletir sobre como os espaços são pensados e preparados nas instituições de Educação Infantil.

Para que possa se efetivar experiências significativas tanto para as crianças quanto para os adultos, é relevante atribuir sentido aos espaços em que as crianças convivem. Espaço pensado, planejado previamente, traduz-se em oportunidades. Oportunidades que de acordo com Parrini (2016) implicam no modo em que o adulto prepara, planeja e organiza os espaços e os materiais.

Uma vez que sejam proporcionados um planejamento e um ambiente com intencionalidade pedagógica, irá provocar a curiosidade nas crianças em investigar esse ambiente pensado e preparado para elas, e dessa maneira, uma ação conecta-se a outra. A **intencionalidade pedagógica** sob o olhar da professora, provoca e estimula a **intencionalidade de ação livre por parte das crianças.** Implicando dessa forma, situações que despertam possibilidades de descobertas e aprendizados. A intencionalidade das ações livres por parte das crianças, diz respeito ao adulto oportunizar um espaço que provoque, que convide às crianças a explorar, experimentar, investigar o ambiente pensado e preparado para elas. Sem intervenções desnecessárias e sem pressa. Essas situações, são aquelas que as crianças criam suas próprias brincadeiras, suas próprias estratégias, sem que o adulto lhe de coordenadas que induzem a um resultado. A criança busca por si mesma, seus meios para compreender/explorar algo que a provocou. Um exemplo disso, é oferecer materiais não estruturados, de diferentes tamanhos e texturas para os bebês, como: tampas, potes, pinhas, pedras, folhas, retalhos etc. Os bebês são curiosos, investigativos, será que é necessária a interferência do adulto, lhes dizendo ou mostrando o que é possível fazer com esses recursos e tantos outros que podem ser oferecidos?

Diante disso, recorre-se ao conceito de Anna Bondioli e Susanna Mantovani (1998) quando escrevem sobre a "didática do fazer", que de acordo com o entendimento das autoras essa definição traduz-se em um convite a investigar o mundo dos objetos, a tocá-lo, olhá-lo, manipulá-lo e transformá-lo. Compreende-se dessa forma, uma minuciosa organização do ambiente e uma selecionada e variada diversidade de objetos a serem organizados, com uma orientação apropriada, em atividades que os tornem significativos. "[...] trata-se de um processo que a manipulação e a exploração dos objetos e dos materiais são de fundamental importância, um processo de descoberta que pode ser solicitado, mas não imposto ou ensinado" (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 31).

Contribui para a discussão, autores como Fochi (2015) e Tardos (2016) ao destacar a intencionalidade da criança sobre algo a ser investigado, Fochi (2015) define como "ação de saber-fazer" e Tardos (2016) enfatiza a concepção que Emmi Pikler considerava essencial na abordagem com crianças pequenas nomeando de "movimento livre", "atividade de exploração", aprendizagem autônoma.

Fochi em sua pesquisa observando bebês informa que a partir da intenção dos bebês sobre algo que é preparado e planejado previamente no ambiente, provoca o saber-fazer. "Visto que toda noção a respeito do saber-fazer nasce do pressuposto da intenção da criança em realizar

algo" (2015, p. 134). O autor comenta que, a ação da criança é o eixo central para a autonomia e estruturação do pensamento e linguagem, pois, de acordo com ele, é o princípio de algo.

> A confiança nas potencialidades das crianças, o fato de vê-las como pessoas geneticamente orientadas a socializar, a pensar e a aprender, ter a consciência que a sua competência se nutre da interação ativa com os outros, com suas ideias e seus pensamentos, ainda nessa linha, são elementos determinantes para que os adultos saibam organizar contextos adequados às crianças, terrenos que acolham seu desejo de estar juntos e crescer lado a lado (TOGNETTI, 2018, p. 47).

Toma-se como exemplo a observação de Fochi (2015) em um espaço coletivo com bebês, destaca-se que para o autor, a partir das observações realizadas os momentos de aprendizagem, levantamentos de hipóteses, surgiram a partir da intenção da criança sobre algo, que o autor define como sendo o eixo central e propulsor do aprendizado. Para ele, esse aprendizado nem sempre requer intervenção direta do adulto, os bebês também são capazes de aprender por si mesmos.

Nesse sentido, entende-se a necessidade de visibilizar as ações das crianças, ações que muitas vezes são ocultadas, ou passam despercebidas, é interessante que o adulto potencialize essas ações, comprovando a relevância e o conteúdo dessas aprendizagens que surgem cotidianamente nas Creches.

3.1.3 Escuta

É relevante destacar que a escuta de acordo com Malaguzzi, Rinaldi, entre outros, é uma das bases desta perspectiva, de uma Pedagogia específica para Pequena Infância. No entanto, faz-se necessário apontar o sentido da escuta para esses autores. Corrobora-se com o entendimento de Malaguzzi, ao descrever:

> Estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como "desperdiçar" o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitem (MALAGUZZI, 1999, p. 114).

Nesse sentido, Pandini-Simiano, Barbosa e Silva (2018) informam que a escuta dessa proposta é uma escuta que, associada à sensibilidade, nos conecta ao outro. Indo além de simplesmente ouvir, mas aguçando todos os sentidos. É interessante comentar que a escuta defendida pelos autores referenciados não é a escuta audível, mas uma escuta que percebe o não dito, que está atenta ao silêncio. Trata-se de uma escuta que reconhece outras possibilidades de aprendizagem, que entende e respeita as diferenças e o tempo de cada um. Compreende-se,

assim, que não existe linearidade, uma padronização a ser seguida, a educação de crianças pequenas, mas que se faz necessário reconhecer e compreender as pausas necessárias nesse processo.

Entende-se que a escuta, ou seja, esse saber ouvir, talvez seja o maior desafio quando se propõe a assumir essa perspectiva como tessitura para as práticas educativas. Tendo em vista, que se está habituado enquanto docente, a assumir uma posição inversa, de quem fala, e é ouvido. Todavia, se a escuta é um desafio, como ouvir aquele que ainda não fala?

Sobre isso, comentam Pandini-Simiano, Barbosa e Silva (2018) a escuta do outro provoca a possibilidade de perceber situações do inesperado que são a referência para o cotidiano das Creches. Provocando desse modo, a compreensão da professora às inúmeras maneiras de expressão das crianças, não com a intenção de buscar respostas para as hipóteses levantadas por elas, mas ao contrário, como comentam as autoras, que essa escuta atenta, provoque mais questionamentos convidando a interpretações, "que não é fácil de ser realizada, mas é a premissa para qualquer relação de aprendizagem" (PANDINI-SIMIANO; BARBOSA; SILVA, 2018, p.204).

Por meio da escuta sobre o modo como as crianças aprendem, existe a oportunidade para as docentes se distanciarem dos modos prefixados de ensino, dessa maneira, "havendo desnaturalização dos modos como os adultos compartilham essas aprendizagens" (FOCHI, 2015, p. 37).

Dahlberg, Moss e Pence (2019) definem a arte de saber ouvir e escutar o outro, como uma verdadeira ética do encontro. E o que se defende nessa perspectiva não é tirar o adulto de cena. Descentralizar o adulto é, então, assumir outra posição, sem, com isso, desconsiderá-lo. Porém, o adulto assume uma posição que não seja de domínio sobre o outro, e sim de troca, na qual ambos descobrem e traçam o caminho do aprendizado juntos, a criança aprende e o adulto reaprende sobre a ótica das crianças.

Sendo assim, a escuta como estratégia para prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas é uma maneira de refutar a "didática tradicional". Fochi (2015, p. 67) destaca o pensamento de Malaguzzi ao escrever que "[...] temos que admitir que nós, os adultos, falamos muito das crianças, porém, falamos pouco com elas e, além disso, lhes escutamos menos [...]".

Ao desnaturalizar práticas tidas como "tradicionais", constroem-se novos significados, rompendo limites, o que é a premissa necessária para "[...] formar uma maneira ativa de se opor e resistir ao exercício do *nexus* saber-poder, aqueles regimes de verdade que tentam determinar para nós o que é verdadeiro ou falso, certo ou errado, o que podemos ou não podemos pensar e fazer" (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2019, p. 190).

Ter uma escuta ativa por parte das docentes é, antes de tudo, respeitar a Infância, apostando em sua potencialidade, assim como descreve Gloria Tognetti (2018 p. 46), “Dar espaço às crianças também significa renunciar ser o centro de suas atenções e tornar-se capaz de evitar a intrusão, sem se sentir excluído, mas permanecendo disponível, em uma escuta ativa [...]”. Sobre isso, Barbosa (2009) informa que, ao ter essa disponibilidade de escuta, os professores de Educação Infantil estarão demonstrando sinais de resistência à maneira padronizada que o cotidiano é tratado na maioria das vezes em espaços coletivos de educação. Desse modo, a autora afirma:

> Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra (BARBOSA, 2009, p. 102).

As reflexões que emergem por meio de uma escuta atenta, lançarão pistas e guiarão as práticas educativas, assim como descreve Rinaldi (2019, p. 156), “Escutar significa buscar seguir e entrar na aprendizagem enquanto ela ocorre” desse modo, respeita-se o que tem de peculiar em cada criança, provocando assim, uma pedagogia ética.

A referida autora, em “Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender”, aborda a “Pedagogia da Escuta”, como sendo um conceito potente e significativo na educação de crianças pequenas. Dessa maneira, evidencia-se uma escuta sensível, escuta que envolve todos os sentidos e principalmente a emoção. Para Rinaldi (2019), por trás do ato da escuta há uma curiosidade, uma dúvida, um interesse. “A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança” (RINALDI, 2019, p. 125).

Nesse sentido, a escuta na perspectiva malaguzziana oportuniza dar visibilidade e legitimidade para os sujeitos envolvidos. Novas narrativas emergem, outros olhares, novos aprendizados são lançados. Tanto a criança quanto o adulto constituem relações recíprocas de conhecimento e aprendizado.

Do mesmo modo, Pagni (2018, p. 73) comenta não ter a pretensão em pensar em uma pedagogia que “caia do céu”, “mas sim em uma ideia de Educação Infantil que invista na escuta, uma pedagogia que é interpretada cotidianamente nas escolas de infância, com crianças e que é compartilhada diariamente com as famílias”. Encerra-se esta seção com tal entendimento. O que se pretende não é uma pedagogia padronizada ou padronizadora, tendo em vista, que as realidades e contextos são diferentes. Porém, as características comuns, os pressupostos para uma Pedagogia para Pequena Infância, de forma potente, tanto para as crianças e professoras,

merecem evidência e consideração em todos os espaços coletivos de educação. Desse modo, entende-se que os conceitos abordados nessas subseções – **disponibilidade, intencionalidade e escuta** – formam uma trama, uma conecta-se a outra. É relevante destacar que a premissa para a mudança de paradigma está na disponibilidade das docentes. Essa trama quando bem amarrada, potencializa as infinitas possibilidades de se fazer Pedagogia para a Pequena Infância.

3.2 O EXTRAORDINÁRIO COTIDIANO NA CRECHE

Ser professora de bebês e crianças bem pequenas, como define Mantovani é uma tarefa complexa e delicada, não existem certezas e nem uma receita de como ser professora de crianças bem pequenas; é como estar imersa em um oceano profundo, porém, o adulto que compartilha o cotidiano com essas crianças, tem a opção de submergir e desbravar desse oceano imprevisível, inesperado, mas, profundamente surpreendente. Ou, pode manter-se sem surpresas (do ponto de vista do adulto), sob águas rasas e enfadonhas. Submergir em águas imprevisíveis, não é uma tarefa fácil, talvez seja esse o motivo, o qual, acabam escorregando momentos tão significativos do dia-dia com as crianças.

As subseções discorridas anteriormente, explanaram pistas para que essa imersão no cotidiano seja possível ou menos complexa. As categorias explanadas na subseção anterior, servem como uma importante estratégia para lançar-se ao encontro com o extraordinário cotidiano na Creche.

As leituras feitas até aqui, vão tecendo conhecimento e dando potência para as ações cotidianas. A partir delas, questiona-se: é preciso um mural com nuvens, sol, e chuva, para que a criança aprenda e perceba se está frio ou calor? Os momentos de troca (fralda/vestimenta), podem dizer muito para a criança, com potencial para aprendizagem e descobertas, ou não, isso vai depender de como esse adulto está; imerso ou sob águas rasas?

Figura 4 – Atividades Cotidianas - Fonte: TONUCCI (1997, p. 70)

O momento da troca de fralda/vestimenta, da alimentação, aprender a dar as primeiras marchas, sustentar o corpo, perceber se está frio ou calor, que roupa colocar, entre tantas outras situações do dia-a-dia da creche, emergem em situações ricas de aprendizado. Entendimento esse, que está explícito nos traços de Tonucci (1997) representado na figura 4. Significar e dar sentido a essas situações, intensificam o cotidiano nos espaços coletivos de educação. Entendimento esse, que corrobora com o que as DCNEI estabelecem: “O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o

controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens" (BRASIL, 2009, p. 7).

Compreende-se que o cotidiano pensado com intencionalidade, é tanto um aliado para as crianças, como um poderoso recurso pedagógico para as professoras, desse modo, o cotidiano passa a ser referência para a prática pedagógica, não no sentido de cumprir a rotina de modo rígido, mas no sentido de estar atenta e sensível para as possibilidades que emergem a partir do dia-a-dia com as crianças na Creche.

O cotidiano com bebês e crianças bem pequenas comprova uma não linearidade da prática docente, tendo em vista, que existe uma heterogeneidade de ações, em um mesmo espaço de tempo. Enquanto uma profissional troca fralda de uma criança, as outras crianças estão brincando, se alimentando, dormindo, cantarolando, etc. E a professora de modo concomitante assume inúmeras interações de modo simultâneo e com diferentes crianças. O que nega qualquer tentativa de descrever à docência com bebês e crianças bem pequenas como uma prática linear (SCHMITT; ROCHA, 2016).

Barbosa (2009) adverte que, embora esteja sendo bastante discutido novas concepções de docência na Educação Infantil, ainda é evidente a permanência de uma sistematização da ação educativa. "Parece que a complexidade contida no cotidiano "não cabe" nas formas até aqui utilizadas como modo "científico" de produzir, registrar e organizar as práticas educacionais" (BARBOSA, 2009, p.52).

Nesse sentido, as DCNEI qualificam o significado do ser criança, entendendo que as relações e o cotidiano produzem cultura, e potencializam essas experiências que se manifestam nos espaços coletivos de educação para Pequena Infância.

> As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade. A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas [...] (BRASIL,2009, p. 10).

A partir disso, entende-se a Educação Infantil não como um espaço de preparação, mas sim, um ambiente fértil, capaz de fazer emergir experiências significativas, tendo como tessitura as relações estabelecidas entre as crianças, seus pares e os adultos com quem compartilham o cotidiano na Creche. Nesse sentido, compreende-se que a prática pedagógica na Educação Infantil, parte das narrativas do cotidiano, da escuta e observação atenta, considerando o

percurso individual que cada criança traça para seu aprendizado. O ponto de interesse nessa perspectiva, como informa Parrini (2018), altera-se de “o que” para “como”, ou seja, a prática docente suspende com modos classificatórios de avaliação, que vem acompanhado de uma “dicotomia implícita - sabe/não sabe, manifesta/não manifesta, compreende/não compreende, expressa/não expressa” (p. 63). Dessa forma, o interesse não está no produto acabado, mas no processo, no modo que os bebês e as crianças bem pequenas vão tecendo suas descobertas e aprendizados.

Entende-se, no entanto, que talvez a perspectiva adultocêntrica, seja um dos grandes desafios de fazer docência com crianças bem pequenas. Essa perspectiva centralizadora, tende em ocultar, ou desconsiderar as ações que acontecem no dia-dia com as crianças. Para olhar a complexidade do cotidiano e perceber todo o potencial que emerge a partir dele, implica em apostar em outras perspectivas de Infâncias, apostar em outros conhecimentos, em outros modos de fazer docência na Educação Infantil. Aqui cabe ressaltar , que a **abordagem da Documentação Pedagógica,** é uma estratégia que provoca a trocar as lentes, a partir dessa abordagem potencializa-se o cotidiano, reconhecendo as ações e experiências das crianças e incentivando-as.

3.2.1 O encontro com o extraordinário na Creche e a Documentação Pedagógica

Considerando a literatura desse estudo, a Documentação Pedagógica foi reafirmando e potencializando o entendimento de uma Pedagogia específica para Pequena Infância, dessa forma, ela foi fundante para o estudo em questão. Faz-se pertinente destacar, que nesse trabalho a Documentação Pedagógica apresenta-se como narrativa de experiências, inspirando-se na ideia da pesquisadora Luciane Pandini Simiano (2015) que trata a Documentação Pedagógica em sua tese de doutorado como narrativa da experiência educativa, que narra e evidencia as experiências tecidas entre adultos e crianças.

Compreende-se que as narrativas sob a ótica da Documentação Pedagógica, são fundamentais para consolidar e constituir a Pedagogia para Pequena Infância como um campo particular na área da Educação Infantil. Uma abordagem que narra os encontros com o extraordinário, com as descobertas e as experiências que acontecem o tempo todo, basta ter lentes sensíveis e potentes ao mesmo tempo, para capturar as preciosidades que o cotidiano na Creche é capaz de oferecer.

A abordagem da Documentação Pedagógica nasceu do desejo de Loris Malaguzzi, pedagogo, pesquisador italiano que entendia que a educação de crianças bem pequenas, não podia seguir uma linearidade e nem estar pautada ao monopólio da igreja. Tendo em vista, que historicamente a educação da primeira infância na Itália teve por muito tempo uma ligação forte entre a Igreja e o Estado (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). A história promissora de Reggio Emilia, uma cidade progressista no nordeste da Itália, conta com um sistema municipal de educação que se tornou reconhecido como um dos melhores sistemas de educação para primeira infância no mundo. E deve esse reconhecimento, à vontade e empenho de uma comunidade em fazer da escola um ambiente próspero, que apostasse na capacidade das crianças. Esse era o desejo de uma comunidade devastada após a Segunda Guerra Mundial, ter uma escola que devolvesse a esperança e dignidade para as suas crianças. Malaguzzi (1999) descreve esse fato como uma mudança necessária em uma sociedade que se renovava. As famílias pediam por escolas livres das tendências à caridade e sem discriminação.

> [...] a Segunda Guerra Mundial, ou qualquer outra guerra, em seu trágico absurdo, pode ter sido a espécie de experiência que empurra uma pessoa para a tarefa de educar, como uma forma de recomeçar do zero. [...] os símbolos da vida reaparecem com uma violência igual àquela do tempo da destruição (MALAGUZZI, 1999, p. 66).

Lella Gandini (2016) em História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi, resgata a narrativa do pedagogo ao descrever sua reação quando soube que em uma pequenina cidade pessoas se reuniam e em meio a escombros e ferros retorcidos para construírem uma escola para suas crianças pequenas.

> *É por isso que subi em minha bicicleta e fui até Villa Cella. Um fazendeiro nos arredores da vila me confirmou; ele apontou o lugar, muito adiante. Havia pilhas de areia e tijolos, um carrinho de mão cheio de martelos, pás e enxadas. Atrás de uma cortina de tapete para protegê-las do sol, duas mulheres martelavam o cimento velho dos tijolos. As notícias eram verdadeiras, a verdade estava, como todos podiam ver nesse ensolarado dia de primavera, nas marteladas desiguais e obstinadas dessas duas mulheres. Uma delas olhou-me e esperou; eu era um estranho, alguém da cidade, talvez não soubessem olhando para meu cabelo ou para meus sapatos de corte baixo. "Não somos loucas! Se quer mesmo ver, venha no sábado ou no domingo, quando estamos todos aqui. Al fom da boun l'asilo (nós vamos mesmo construir essa escola)! ".*
> *Meu sentimento mais forte é que não havia problema com a ideia e a intuição de que a realização do projeto se desse aqui, em meio a fazendeiros e trabalhadores de fábricas. Sentia que era essa uma lição formidável de humanidade e cultura, a qual geraria outros eventos extraordinários, tudo o que precisávamos fazer era seguir o mesmo caminho* (MALAGUZZI apud GANDINI, 2016, p. 45, grifo do autor).

Desse desejo da comunidade e do empenho desse professor, surge uma escola potente que aposta em uma criança ativa, curiosa, investigativa e em um adulto tão investigativo quanto.

Uma comunidade devastada após a guerra, mas com uma ânsia de ver em suas crianças a possibilidade para um presente e um futuro promissor. Acreditar que a história poderia mudar, e garantir uma educação de qualidade para suas crianças, era o ponto de partida. Nesse cenário, a educação em Reggio Emilia se reinventa, suspendem-se com os paradigmas tradicionais, as famílias passam a ser protagonistas, constroem e fazem parte da administração das escolas. Para Malaguzzi (2016) havia uma necessidade e um comprometimento de não desapontar essas famílias quanto aos seus anseios por ter uma escola laica e de melhor qualidade. Por se tratar de uma ruptura de paradigma, o autor relata que as responsabilidades eram evidentes. "Tínhamos que cometer o menor número de erros possíveis; tínhamos que encontrar a nossa identidade cultural rápida, nos tornar conhecidos e ganhar confiança e respeito" (MALAGUZZI, 2016, p. 48).

Dessa forma, foi se constituindo a experiência pedagógica de Reggio Emilia, pautada em uma pedagogia das relações, considerando que o foco era a criança, mas que nas palavras de Malaguzzi (2016), somente a criança no centro não basta. Considera-se também os professores, e as famílias como parte fundante da educação para Pequena Infância. Nessa abordagem, as famílias, as comunidades, fazem parte do contexto educativo. Para isso, Malaguzzi pensou em estratégias que dessem conta de comunicar as famílias, comunidade, professores e as próprias crianças sobre suas reais experiências. Não tendo como pretensão comunicar o produto final, mas evidencia-se nesta abordagem o processo das experiências no tempo em que elas acontecem, e a Documentação Pedagógica se tornou uma estratégia valorosa nessa perspectiva educacional.

A premissa dessa abordagem se deu pela relevância que Malaguzzi compreendia ter nos registros das professoras, para ele, registrar era uma estratégia imprescindível na prática pedagógica. Mello, Barbosa e Faria (2017), descrevem que Malaguzzi sugeriu que as professoras elaborassem um diário numa caderneta, com a intenção de registrar cuidadosamente o cotidiano e suas experiências. "O objetivo era conversar, discutir sobre estes escritos com ele e outros colegas no momento de formação" (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 09). Compreende-se que essa é uma estratégia que não acontece na solidão, mas sim, entre os professores e seus pares, as famílias, as crianças. Nesse sentido, os registros não ficam somente na interpretação de um único professor, mas são compartilhados, refletidos e discutidos com outros professores, ganhando novas interpretações. Sobre isso, Pandini-Simiano (2018, p. 169) afirma que "o registro permite recortar e capturar fragmentos do vivido. O olhar capturado ganha forma, possibilita materializar o vivido".

De acordo com Pandini-Simiano, Barbosa e Silva (2018), o conceito de Documentação Pedagógica na produção teórica italiana está associado a relevância dessa estratégia para evidenciar às experiências das crianças. Rinaldi (2019) trata a Documentação Pedagógica como uma poderosa estratégia de conexão entre teoria e prática. Cabe descrever aqui, a metáfora criada por Malaguzzi e utilizada por Fochi (2019, p.73) em sua tese de doutorado, para o pedagogo italiano por meio da imagem de uma bicicleta ele metaforicamente remete ao entendimento de que "para avançar, temos que pisar com força em ambos os pedais e manter um bom equilíbrio; um pedal representa a teoria; e o outro, a prática; pisando apenas em um pedal não chegaremos tão longe".

A Documentação Pedagógica, sendo compreendida no seu real sentido, sendo bem trabalhada, e discutida junto com os outros profissionais da instituição educativa, remete-se em força potente para impulsionar estes "pedais" dando sentido as práticas educacionais com as crianças bem pequenas.

É interessante destacar que no Brasil mesmo que tenham autores que compreendam a importância dessa abordagem para a educação de crianças pequenas, ainda "há dificuldades para sustentar tal processo em função de práticas pedagógicas frágeis, que comumente associam a documentação à atividade burocrática, não a compreendendo como um elemento inerente ao processo educativo" (PANDINI-SIMIANO; BARBOSA; SILVA, 2018, p. 202).

Sobre isso, Fochi (2016) também chama atenção para o modo que muitas vezes a abordagem da Documentação Pedagógica é compreendida. O autor adverte que muitas vezes essa abordagem é entendida como "sinônimo de portfólios, sequências fotográficas, pareceres, avaliação ou, simplesmente, como compilação de registros" (FOCHI, 2016, p. 168).

O que se espera com essa abordagem, é que ela não seja interpretada como um emaranhado de registros, a serem arquivados em portfólios e engavetados, mas que haja a compreensão de que se assume uma estratégia, uma maneira específica de se fazer Pedagogia com crianças bem pequenas. E não somente ao ato de documentar, assim como adverte Fochi (2019) ao ato de apenas produzir registros, ou a agrupamentos de episódios isolados, com intuito somente de transmitir informações, como alertou Pandini-Simiano (2018), mas sim, em dar sentido e comunicar as experiências constituídas nos espaços coletivos de educação.

Desse modo, a Documentação Pedagógica não deve se restringir somente a registros e nem ser entendida como tal, mas, ser um meio de reflexão e conexão com a prática e as narrativas do cotidiano. Documentar é narrar o processo que cada criança percorre, com ética e respeito, é tornar "visível os rastros de cada pessoa, cada grupo, cada família em seu caminho através da escola" (BONAS, 2017, p. 78). Nessa perspectiva, a escuta, observação, o registro e

a interpretação tem um significado muito relevante para a prática pedagógica. Compreende-se que que nessa proposta, observação e escuta estão intimamente conectados, impregnando de sentido a prática docente.

Rinaldi (2019) define essa relação entre a observação, interpretação e documentação como um espiral, um entrelaçamento, onde não é possível acontecer de modo isolado, a autora adverte ser impossível documentar sem observar e sem interpretar. Desse modo, percebe-se que existe uma articulação que orienta a prática, o que a autora trata como um espiral é muito significativo, essa estratégia pedagógica não se configura em práticas fragmentadas e esvaziadas de sentido.

Em seu artigo sobre educação de bebês, Barbosa (2010) descreve a relevância dos pressupostos da abordagem da Documentação Pedagógica, para a prática docente com os bebês e crianças bem pequenas. Para a autora, por meio dessa abordagem faz-se uso de diferentes técnicas de observação, dirigida, natural, com o uso de máquina fotográfica ou de filmagem. Dessa forma, "nos aproximamos do modo como as crianças se relacionam com o mundo e com as outras crianças, produzindo suas vidas" (p. 10). A autora informa, que é por meio da observação crítica, atenta e contínua das atividades, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, que o adulto terá acesso para compreender os sentimentos e questionamentos das crianças. Salienta-se que a observação discutida nesse estudo, tendo a documentação como tessitura, não se trata de observar para classificar ou verificar a que "nível" estão as crianças. Mas uma observação sensível que respeita a alteridade de cada um/uma.

Nesse sentido, compreende-se que a observação e a documentação não acontecem de modo neutro, nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 193) "o que documentamos representa uma escolha, uma escolha entre muitas outras escolhas, uma escolha de que os próprios pedagogos estão participando. Da mesma forma, aquilo que não escolhemos é também uma escolha". Para os autores, a observação está carregada da subjetividade de quem a interpreta, o que não deve ser considerado como negativo, ao contrário, a documentação detém sentimento, emoção, o que não se configura em uma verdade absoluta sobre o que se documenta e narra. No entanto, está sujeita a outras interpretações cada uma com suas subjetividades, que resultam em outras interpretações, outros aprendizados, por isso, essa abordagem acontece no coletivo, na discussão com o grupo, família e professores, e está em contínuo movimento.

> Por meio da documentação, o pensamento – ou a interpretação – daquele que documenta se torna material, isto é, tangível e capaz de ser interpretado. As notas, as gravações, os slides e as fotografias representam fragmentos de uma memória que parece, assim, se tornar "objetiva. Ao mesmo tempo que cada fragmento está imbuído da subjetividade daquele que documenta, ele se oferece à subjetividade interpretativa

> dos outros de modo a ser conhecido ou reconhecido, criado e recriado, e também como um evento coletivo de construção do conhecimento (RINALDI, 2019, p. 131).

De acordo com Pandini-Simiano, Barbosa e Silva (2018), a Documentação Pedagógica é uma narrativa que tem como objetivo contribuir com as crianças e os adultos, para assim descobrirem juntos e elaborarem sentidos para o que fazem, descobrem e experimentam. Para as autoras, "Documentar nessa perspectiva, é contar histórias, que testemunhem narrativamente as experiências educativas" (p.205). Sobre isso, Pandini-Simiano (2018) chama atenção ao declarar que as narrativas, não são um relatório, em que se transmite informações. De acordo com o entendimento da autora, a narração suspende com as explicações, o interlocutor é livre para interpretar. O que a partir dessa ideia, evidencia-se que as narrativas não contam uma história legítima e acabada, ela fica em aberto, para outros olhares, para outras possibilidades de interpretação. Malaguzzi (1999, p. 91), reforça esse entendimento ao advertir que "Os significados jamais são estáticos, inequívocos ou finais; estão sempre gerando novos significados".

Nessa perspectiva de assumir a abordagem da Documentação Pedagógica como estratégia para prática educativa, implica em uma Pedagogia para Pequena Infância, que se traduz nas palavras de Malaguzzi (1999), em que o professor aprende a reaprender com as crianças, e nesse sentido, a relação entre criança e adulto se torna o eixo central da prática pedagógica, onde a professora vai se constituindo enquanto docente pesquisadora, e as crianças vão se descobrindo enquanto sujeitos investigativos, curiosos e ativos. Nessa relação, as crianças percebem que suas experiências e questionamentos serão levados a sério e desbravarão juntos o processo de aprendizado.

Rinaldi (2014), aponta que a escuta aos outros e a si próprio, é o princípio da Documentação, de acordo com ela, é por meio da escuta que vai ganhando forma aos traços /documentos que assim, vão dando visibilidade a aprendizagem tanto durante o processo quanto após. Para a autora, uma documentação rica (vídeo, gravações, material fotográfico, anotações etc.) é realizada no momento da experiência, e "permite, ao longo do tempo, reler, revisitar e avaliar a experiência feita, ações estas que se tornam parte integrante e irrenunciável do processo de conhecimento" (RINALDI, 2014, p. 86). Corroborando com o entendimento de Rinaldi, Pandini-Simiano (2015) em sua tese de doutorado a partir do conceito benjaminiano trata a Documentação como uma coleção e a professora como colecionadora, metáfora essa, que carrega de sentido e emoção o ato de documentar, para a autora, a professora nesta perspectiva é colecionadora de preciosidades, que narra, registra e interpreta as experiências vividas e compartilhadas nos espaços coletivos de educação.

É interessante destacar que documentar tem seus riscos, quando não bem compreendida e fundamentada, pode-se acumular um emaranhado de materiais, registros, fotografias, porém sem sentido, sem intencionalidade e emoção. Horn e Fabris (2017) destacam a frase do filósofo Michel Foucault de que “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim”. Nesse sentido, por se tratar de uma estratégia que requer escolhas, como visto na literatura, em Dahlberg, Moss e Pence (2019) e Pandini-Simiano (2015), essas escolhas estão carregadas da subjetividade daquele que documenta, portanto, considera-se que há riscos, o que reforça que documentar exige conhecimento, cautela, ética e profissionalismo.

Rinaldi (2014) chama atenção para a relevância da formação continuada de professores, que dará subsidio para que as professoras compreendam que a “cultura do professor deve ser ampla e transitar por muitos âmbitos do saber [...]. É um professor culto, não só porque “sabe” um saber multidisciplinar, mas sobretudo, porque tem a cultura da pesquisa, da curiosidade, do trabalhar em grupo [...]” (p. 90).

Nesse sentido, compreende-se a relevância de cada tópico discutido nas seções e subseções desse estudo. Constata-se que cada um está interligado ao outro, como descreve Pandini-Simiano (2015) os fios vão se entrelaçando, porém outros ficam soltos, não existe um fim e nem uma verdade fixa. Desse modo, entende-se que Pedagogia para Pequena Infância tendo como estratégia a Documentação Pedagógica suspende-se com prescrições e certezas, o modo de fazer docência passa a ter outro sentido, constituem-se relações de aprendizagens e descobertas, tanto para crianças quanto para os adultos. Seguindo a trilha dos autores até aqui explanados, buscou-se compreender por meio da Documentação Pedagógica, como ela pode efetivar a Pedagogia para Pequena Infância, e como essa abordagem pode ser significante como estratégia para fazer dos Centros de Educação Infantil um lugar fértil e com infinitas potencialidades.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Corrobora-se com o pensamento da autora Mirian Goldenberg (2004, p. 11), ao entender que, “Metodologia Científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um “novo” olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo”.

Nesse sentido, a autora explana que só se decide um caminho quando se sabe aonde se quer chegar. A partir disso, a questão problema passa a ser fundante nesse estudo, ela orienta o projeto a ser pesquisado. Desse modo, faz-se oportuno relembrar o problema que irá guiar este estudo: Quais as concepções das professoras de berçário sobre docência para Pequena Infância contidas nos registros pedagógicos?

Para responder ao problema de pesquisa, a metodologia que norteou a pesquisa teve abordagem qualitativa, tendo em vista que, assim como defende Goldenberg (2004) nesse tipo de pesquisa os dados objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto de maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Para isso, é preciso maior interação com os sujeitos do que, por exemplo, a aplicação de questionários padronizados.

Como estratégia para a investigação empírica, optou-se pela realização da discussão em grupo com abordagem narrativa, para coleta de dados, e análise de documentos - caderno de registros das professoras. Por meio desses materiais foram analisados os registros escritos e fotográficos que as professoras registraram no decorrer do ano letivo de 2019 com crianças de 0 a 2 anos de idade. Salienta-se que a escolha pelo ano letivo de 2019, se deu a partir do interesse da questão de pesquisa. Compreende-se que não seria possível contemplar os objetivos propostos nesse estudo, em um período incerto e imprevisível pelo qual estamos passando, por conta da pandemia causada pelo novo coronavírus.

Desse modo, a experiência do vivido, as práticas cotidianas das professoras de berçário, bem como seus registros produzidos no decorrer do ano de 2019, serviram como material empírico de muita relevância para esse estudo. Dessa maneira, corrobora-se com a ideia de registro sob o entendimento de Luciana Ostetto (2015, p.205), que compreende o registro como um “instrumento potente, para efetivar a articulação de saberes, alimentando a ligação entre teoria e prática, entre as atividades já realizadas e os novos conhecimentos”.

A partir do exposto, inspirou-se na discussão em grupo como ferramenta para dialogar com essas profissionais, entendendo que o diálogo seria mais potente do que por meio de entrevistas ou questionários estruturados. Sobre isso, Flick (2008, p. 181) cita Blumer (1969, p.

41) ao descrever que: “Um pequeno número de indivíduos reunidos como um grupo de discussão ou de ajuda vale muito mais do que qualquer amostra representativa”.

A discussão em grupo com abordagem narrativa, seguindo esse entendimento, possibilita uma maior abertura para o pesquisador ir além de questionários sistematizados, que por vezes não atingem o objetivo do estudo. Nesse sentido, Flick (2008) informa que “[...] fica a critério do pesquisador a utilização concreta do método para decidir sobre a concepção ‘correta’ (ou seja aquela que se ajusta melhor ao objeto de pesquisa) ” (p.182).

A partir disso, compreende-se que o interesse dessa pesquisa, que traz a Documentação Pedagógica como uma estratégia para narrar as experiências que acontecem entre os sujeitos, não poderia ficar deslocada do método empírico de pesquisa. Uma vez que defende-se a narrativa como estratégia para comunicar as ações e vivências das crianças bem pequenas, defende-se também a narrativa como método para coleta de dados. Sendo assim, optou-se pela discussão em grupo, com abordagem narrativa para coleta de dados, fundamentando-se em Flick (2008, 2013), a qual preferimos denominar como um momento de partilha, de troca de experiências.

É interessante ressaltar, que para dar início e essa etapa da pesquisa, ocorreu somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Que foi aprovado pelo parecer 4.301.197. Após a aprovação, foi chegado o momento de aproximar-se das participantes da pesquisa. Que conta com quatro professoras da Educação Infantil do município de Lages, e que atuaram em grupo de berçário durante o ano letivo de 2019.

4.1 O CAMPO TEÓRICO: EM BUSCA DA LITERATURA

O primeiro passo para imersão na pesquisa se deu a partir da busca sistemática em bancos de dados disponíveis na internet. Nesse primeiro momento, o contato com a literatura que abordasse o tema a ser pesquisado foi imprescindível para a aproximação da questão a ser estudada. Aqui destacam-se dois momentos relevantes para a busca sistemática na literatura.

Em um primeiro momento, buscou-se por docência com bebês e crianças bem pequenas, e a partir das leituras dos resultados, emergiu a curiosidade e o encantamento pela estratégia da Documentação Pedagógica, a qual está intimamente relacionada às práticas da Pedagogia para Pequena Infância. Desse modo, realizaram-se novas buscas, com ênfase na abordagem da Documentação Pedagógica. E assim, o estudo bibliográfico foi se desenhando e entrelaçando os fios que foram dando forma a tessitura da presente pesquisa.

A base teórica que emergiu a partir da busca sistemática, e que sustenta este estudo, conta com autores das literaturas italiana e brasileira. São autores que defendem a Pedagogia para Pequena Infância e apostam na especificidade da prática pedagógica com as crianças bem pequenas. Tendo em vista, que a abordagem da Documentação Pedagógica foi criada e aplicada por Loris Malaguzzi, um intelectual professor e pesquisador italiano, apaixonado e comprometido com a educação para a Pequena Infância. Alguns dos autores da literatura italiana que se inspiram na abordagem malaguzziana e fazem parte desse estudo são: Carla Rinaldi (2014, 2019), Fortunati (2016, 2018), Loris Malaguzzi (1999, 2016) entre outros. Faz-se relevante informar, que alguns autores/as utilizados na pesquisa não são de nacionalidade italiana, porém, aprofundaram-se no estudo da Documentação Pedagógica, indo a campo, em instituições de Educação Infantil na Itália. Entre eles: Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman (1999, 2016) Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence (2019). Dialogando com esses autores, destacam-se na literatura brasileira: Eloísa Acires Candal Rocha (1998, 2001), Luciane Pandini Simiano (2015, 2016, 2018), Maria Carmen Barbosa (2009, 2010, 2014, 2018) entre outros.

4.2 BUSCAS DE PESQUISAS CORRELATAS EM BANCOS DE DADOS

Nesta subseção, explana-se o percurso da busca sistemática na literatura. Tendo em vista, que esta foi a etapa de inserção na pesquisa, de aproximar-se dos outros pesquisadores e procurar dialogar e problematizar o tema aqui exposto.

Iniciaram-se as buscas por alguns portais de indexação de pesquisas, entre eles: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)[8], Portal de Periódicos UFSC[9],Catálogo de Teses e Dissertações CAPES[10]. A busca se deu a respeito dos temas: “docência com bebês” AND “crianças bem pequenas”, “crianças bem pequenas na creche” AND “professora educação infantil” e “docência com crianças de 0 a 3 anos”.

Destaca-se que foram usados os mesmos descritores nos bancos de dados pesquisados. Os artigos foram escolhidos a partir dos bancos de dados SciELO e Portal de Periódicos UFSC. Nessa busca destacam-se os artigos de Fernanda Carolina Dias Tristão (2004) e de Marta Quintanilha Gomes (2015), com os títulos respectivos: “Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza” e “Sobre docência e ser professora de bebês”.

[8] Disponível em: http://www.scielo.br/
[9] Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/
[10] Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/

E posteriormente, como relado no início da seção, ao aprofundar-se nas leituras, ocorreu o segundo momento da busca sistemática. Nesse momento, usou-se os descritores: “Documentação Pedagógica” AND “Educação Infantil”, “Documentação Pedagógica” AND “0 a 3 anos” e “Documentação Pedagógica” AND “ crianças bem pequenas”. É interessante salientar que foi usado como critério para a seleção as pesquisas que tratavam da abordagem malaguzziana.

Por meio dessa busca, encontramos pesquisas potentes para a pesquisa em questão, dentre elas, a Tese de Doutorado de Luciane Pandini Simiano (2015), intitulada como “Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas”.

Buscou-se também por artigos, utilizando os mesmos descritores elencados acima. Dessa busca, destaca-se aqui o artigo de Luciane Pandini Simiano (2018) “A documentação pedagógica como Narrativa peculiar na creche”.

Os resultados obtidos foram imprescindíveis para esse estudo, pois, a partir deles, as problematizações, o diálogo, as reflexões, foram se entrelaçando, com mais potência e solidez. Pensar e fazer Pedagogia para Pequena Infância, assim como define Pandini-Simiano (2018) é uma ação ética e democrática para a educação das crianças bem pequenas.

4.3 O CAMPO EMPÍRICO: AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Corrobora-se com o mesmo entendimento de Fochi (2015), que a escolha pelo método e consequentemente pelas participantes estão intimamente relacionados com a intenção que se tem com a pesquisa. O que se espera é ampliar as lentes sobre as formas alternativas de fazer docência com bebês e crianças bem pequenas, o objetivo é criar reflexões e diálogos que emergem em novas possibilidades para se pensar e fazer a Pedagogia para Pequena Infância. Sendo assim, não se considera uma pesquisa com o intuito de denúncia, que acaba resultando em juízo de valor.

Diante disso, a escolha pelas participantes se deu de modo intencional, uma vez que as mesmas acusaram disponibilidade e interesse pelo tema em questão. O que é fundante nessa pesquisa, já que o eixo norteador foram os diálogos e partilha de experiências. Sobre isso, informa Flick (2013, p. 78): “A amostragem de conveniência refere-se a escolher aqueles casos que são mais facilmente acessíveis nas dadas circunstâncias”.

Dessa forma, a discussão em grupo à qual preferimos chamar de partilha de experiências, aconteceu com quatro profissionais que atuam em um Centro de Educação Infantil

Municipal, sendo as quatro professoras efetivas e que atuaram em turmas de Berçário I e II no ano letivo de 2019. Destaca-se que para preservar a identidade real dos sujeitos participantes, garantindo a confidencialidade e ética na pesquisa, foram utilizados nomes fictícios. Adotou-se nomes de deusas gregas, tendo em vista que são mulheres extraordinárias e que apresentam histórias carregadas de simbologia. Do mesmo modo, que para a pesquisa essas mulheres, professoras, compartilharam suas vivências carregadas de sentido e generosidade, potencializando o estudo em questão. As quatro participantes escolheram os respectivos nomes: Ártemis, Atena, Gaia e Irene.

Quadro 1 - Perfil das participantes – Nomes de deusas gregas, formação acadêmica, tempo de docência na Educação Infantil, tempo de docência em grupos de berçário.

Nome escolhido	**Formação acadêmica**	**Tempo de docência na EI**	**Tempo de docência no berçário**
Atena	Pedagogia com especialização em prática escolar numa visão psicopedagógica, especialização em pedagogia sistêmica, especialização em interdisciplinaridade, cursando especialização em neuropsicopedagogia.	16 anos	6 anos
Ártemis	Pedagogia com especialização em prática psicopedagógica interdisciplinar e gestão escolar na Ed. Básica	11 anos	4 anos
Gaia	Pedagogia com Mestrado em Educação	31 anos	8 anos
Irene	Magistério, pedagogia com pós graduação-didática metodologia de ensino	27 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2020.

4.3.1 Informando os sujeitos da pesquisa

Após a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da Uniplac, que segue os pressupostos previstos na Resolução 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, foi marcada a primeira ida ao CEIM selecionado para realizar

a pesquisa empírica, para pedir autorização para a gestora, e assim, iniciar a pesquisa com as quatro professoras.

Destaca-se que houve o contato direto com as participantes, ou seja, as professoras preferiram que o encontro para a discussão, o momento da partilha fosse de modo presencial. Em um primeiro momento, havia uma incerteza de como organizar o momento do encontro para a discussão, e como dar conta de analisar com a maior rigorosidade possível os documentos referentes aos registros pedagógicos realizados pelas professoras no ano letivo de 2019, por conta da pandemia causada pelo novo coronavírus. É interessante destacar, que analisar os registros de 2019 das participantes não fazia parte da ideia inicial da pesquisa, quando a intenção era em ir até o CEIM coletar os dados imersa no cotidiano da Instituição de Educação Infantil. O que não contávamos, era com a pandemia, que nos pegou de surpresa sendo necessário uma reorganização metodológica do estudo em questão.

Pensou-se em realizar o diálogo, a partilha de experiências por meio de videoconferência, ou então realizar de modo presencial, seguindo os protocolos sanitários exigidos nesse período, fazendo uso de máscara e mantendo distância das participantes. Essa escolha aconteceu a partir do que as participantes acharam mais conveniente e confortável para elas. Era imprescindível para o estudo que as participantes da pesquisa se sentissem convidadas a partilhar suas vivências e seus registros. E o modo de como realizar ficou a critério das mesmas, que optaram por realizar a discussão em grupo/partilha de experiências de modo presencial tomando todos os cuidados necessários.

Guardo a lembrança da sensação de “frio na barriga”, quando fui ao CEIM pedir autorização das participantes e compartilhar a intenção da pesquisa, momento em que me senti de fato como pesquisadora, sensação esta que se deu por estar indo lançar minha ideia, minhas inquietudes e convidar as professoras para o diálogo. Minha preocupação era fazê-las compreender que esse estudo não tem a intenção de levantar juízos de valor, mas sim de ser um convite para trocas de experiências, partindo do que as professoras traziam em seus registros e relatos.

Neste primeiro contato com o campo empírico, fui surpreendida com o acolhimento e envolvimento das participantes da pesquisa. Nesse primeiro momento, pude perceber a relevância que os sujeitos da pesquisa teriam para esse estudo. Pois percebi que comungávamos das mesmas inquietações, ou seja, tínhamos em comum o desejo, a curiosidade em conhecer e buscar por outras alternativas e possibilidades para pensar e fazer a educação de bebês e crianças bem pequenas.

Na primeira ida ao CEIM, apresentei a intenção da pesquisa à Diretora, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; APÊNDICE A) explicando todo o cuidado e rigor científico e nossa preocupação com a ética em pesquisa. Nessa tarde, as professoras estavam reunidas para fazer planejamento das crianças, passei nas salas para conhecê-las e apresentar a proposta da pesquisa e partir disso, marcar o nosso encontro para partilha de experiência/ a discussão em grupo. Visto a relevância do estudo, e considerando que as participantes estavam envolvidas com o planejamento, e respeitando o afastamento social, as mesmas autorizaram que eu trouxesse seus cadernos de registros do ano de 2019, (cadernos que estavam guardados no CEIM), para ir fazendo análise criteriosa, antes do nosso encontro para partilha de experiência. Aproveitei o momento, e reforcei o convite, deixando-as livres e à vontade para disponibilizar seus registros, entendendo que o caderno de registros é um documento pessoal das professoras, e que elas precisariam estar à vontade para disponibilizar e participar da proposta de pesquisa. Com a autorização das professoras, fiquei com seus cadernos de registros do ano letivo de 2019. Destaca-se que por conta da pandemia, para um melhor aproveitamento dos registros, optou-se por analisar somente os cadernos do ano letivo de 2019.

O fato de algumas participantes não terem seu caderno de registro do ano de 2019 disponível no CEIM naquele dia, demonstrou o quanto elas foram colaborativas e gentis com a pesquisa, ao disponibilizarem seus registros em outro momento. Dessa maneira, ficou acordado que o próximo encontro seria para coletar os registros do ano de 2019 e ir fazendo análise prévia, antes do encontro para discussão, para nossa partilha de experiência.

Diante disso, debrucei-me sobre os cadernos de registros até que agendássemos nosso encontro, que ficou marcado para a semana posterior considerando a disponibilidade que as quatro participantes estivessem reunidas no CEIM. Nesse interim, ao ler, e analisar os registros das professoras, que são ricos em detalhes, é como se eu estivesse imersa no campo, fazendo anotações, analisando fotografias, narrativas, selecionando episódios, para que no dia da partilha elas narrassem para mim com mais detalhes. E dessa forma, fui me preparando para o encontro, selecionando episódios, fazendo conexão com a literatura e elencando tópicos com base nos registros cedidos pelas participantes da pesquisa.

Destaca-se que no dia do encontro para discussão, para o momento de partilha, antes de iniciarmos, fiz questão de fazer leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando para as participantes a rigorosidade com a ética em pesquisa e que as identidades das mesmas seriam mantidas em total sigilo. Também as deixando à vontade para desistir a qualquer momento, caso demonstrassem desconforto por algum motivo. Após a

leitura, as participantes assinaram o Termo e ficaram com uma via. As participantes autorizaram o uso do gravador portátil para posterior análise e transcrição das narrativas.

4.4 LÓCUS DA PESQUISA

É interessante destacar que a escolha pelo local está intimamente relacionada com as participantes da pesquisa. Uma vez que essa pesquisa trata de uma Pedagogia específica para Pequena Infância e vê na Documentação Pedagógica uma possibilidade para narrar as vivências infantis, a escolha pelo local da investigação empírica e dos sujeitos participantes não poderia acontecer de modo aleatório.

A busca foi por um CEIM (Centro de Educação Infantil Municipal) que tivesse em sua prática cotidiana os pressupostos da Documentação Pedagógica. Diante disso, entrou-se em contato com a Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Lages, e posteriormente enviado um e-mail apresentando a intenção de pesquisa. E de modo colaborativo e respeitoso com o estudo em questão, a Secretaria de Educação fez um levantamento e constatou que não há nenhum CEIM no município de Lages que trabalhe efetivamente com a abordagem da Documentação Pedagógica.

A partir dessa informação, a busca concentrou-se em uma Instituição de Educação Infantil Municipal que tivesse os pressupostos da Documentação Pedagógica, que parte da premissa da potência nos registros pedagógicos das professoras, registros que narrassem as experiências infantis e por professoras que se sentissem convidadas e acolhidas para narrarem e compartilharem suas experiências. Após levantamento com base nos pressupostos da abordagem referenciada, a Secretaria de Educação nos indicou um CEIM em que as professoras e gestão percebem nos registros uma relevância singular, desse modo, podendo contribuir com nosso estudo.

A seguir, será descrito a localização, aspectos arquitetônicos a organização funcional e administrativa dessa Instituição de Educação Infantil.

O CEIM possui um espaço pensado e preparado para receber as crianças pequenas. O colorido das paredes e muros confirmam esse sentimento. Possui um ótimo aproveitamento da área externa, com espaços preparados também para os bebês. Possui quadra de futebol com cesta de basquete, lousa para pintura, casinha de boneca e área de recreação. Nessa área, o espaço é amplo e arborizado.

A gestora me apresentou com orgulho a Biblioteca Infantil, uma conquista em parceria com as famílias e a Secretaria de Educação, sendo mais uma alternativa de espaço a ser

explorado pelas crianças e professoras. Atualmente, o CEIM atende um total de 170 crianças de 0 a 5 anos completos, divididos em 2 Berçários, 2 Maternais, e 4 Pré-escolares. E possui aproximadamente 35 funcionários.

4.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para obter a resposta relacionada à questão problema e contemplar os objetivos propostos, a pesquisa recorreu a algumas estratégias de coleta de dados, entre elas estão: em um primeiro momento a revisão de literatura ao qual se aprofundou o estudo sobre o tema em questão, e discorrem-se nas seções 2 e 3 do presente trabalho e que posteriormente auxiliaram nas análises.

O segundo momento, foi a coleta de dados da pesquisa empírica que aconteceu por meio da discussão em grupo com abordagem narrativa (FLICK, 2008). Como já mencionado, a discussão em grupo/partilha de experiência e análise de documentos - cadernos de registros das participantes foram uma potente estratégia para coleta de dados. Por meio dessa materialidade (caderno de registro) foram analisadas as narrativas/registros e fotografias que as professoras realizaram no decorrer do ano letivo de 2019 com crianças de 0 a 2 anos de idade.

Assumir a discussão em grupo como estratégia de coleta de dados oportunizou uma relação de diálogo, de troca de saberes, um momento de escuta. O papel da pesquisadora com base nas materialidades que foram analisadas cuidadosamente de maneira prévia, e também com respaldo na literatura, foi em ser mediadora, conduzindo os tópicos norteadores[11] para o diálogo, sendo provocativa nas discussões (FLICK, 2013). Os tópicos norteadores basearam-se nas estratégias pedagógicas utilizadas na docência com bebês e crianças bem pequenas, nos registros pedagógicos (escritos e fotográficos) e narrativas das experiências educativas.

O grupo de professoras escolhido para a discussão partiu do interesse de todas as participantes sobre o tema de estudo e de sua autorização para utilização dos dados, conforme o TCLE.

Essa discussão/partilha se deu por meio de narrativas, de relatos de experiências. É oportuno descrever como aconteceu a escolha sobre os tópicos norteadores para a discussão/para a partilha de experiência. Na literatura Flick (2008) salienta sobre a utilização de narrativas na pesquisa qualitativa e as diferencia enquanto narrativa como histórias de vida

[11] Os tópicos norteadores para a conversação constam no Apêndice B.

e episódios enquanto base das narrativas. Para situar sobre o tipo de narrativa que utilizamos durante a discussão em grupo, ela teve cunho episódico, uma vez que, a intenção não foi deixar as professoras narrarem aleatoriamente sobre sua prática pedagógica e história de vida. Mas, com a análise prévia dos cadernos de registros das professoras, foi possível organizar tópicos, selecionar episódios, para que as participantes narrassem, e contassem com detalhes sobre as respectivas experiências.

Dessa forma, corrobora-se com o entendimento de Flick (2008) ao entender que o conhecimento episódico possui uma organização e se aproxima mais das experiências, facilitando sua apresentação, assegurando que determinadas situações e episódios sejam contados em sua especificidade. Para o autor, dá-se uma atenção especial a situações ou a episódios nos quais os participantes tenham tido experiências que pareçam ser relevantes ao estudo. No entanto, as participantes tiveram a liberdade para compartilhar outras experiências, não necessariamente ficando um diálogo preso somente nos episódios selecionados. Os pontos norteadores mediaram a discussão e deram abertura para outras partilhas.

4.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Após coletar os dados, ter feito análise cuidadosa dos registros presentes nos cadernos das participantes seguida de anotações, ouvir e transcrever criteriosamente a gravação da discussão em grupo/partilha de experiências, que foi um momento fértil de partilha entre pesquisadora e professoras de bebês, codificou-se as ideias temáticas e posteriormente realizou-se a interlocução das análises com o referencial teórico, conforme orienta Graham Gibbs (2009).

Para isso, utilizou-se os pressupostos da análise de narrativa para a análise dos dados, inspirando-se nas ideias dos autores Graham Gibbs (2009) e Uwe Flick (2008).

Utilizou-se a análise de narrativas por compreender que a troca de experiência, a partilha, a escuta sobre o que o outro tem a dizer, tem um significado relevante para esse estudo. Para Gibbs (2009, p. 80), “a narrativa é uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão de mundo. Nas histórias, elas dão sentido a suas experiências passadas e compartilham essas experiências com outras”.

Gibbs (2009) informa que pela narrativa as pessoas nos contam como elas são, e dessa forma a análise se sustentou, a partir de uma escuta atenta, rigorosa, identificando o que as experiências contam sobre o ser professora de bebês. O referido autor reforça que a maneira

como as pessoas descrevem suas ações, como utilizam as expressões, metáforas, podem nos dizer muito sobre como elas se veem e como descrevem suas experiências.

Salienta-se que os registros dos cadernos analisados também fazem parte de uma narrativa. Nesse sentido, conforme Gibbs (2009, p. 82), “As entrevistas não são a única fonte de material para análise narrativa [...] em alguns casos, pode-se fazer referência a fontes documentais para sustentar e enriquecer suas interpretações narrativas das entrevistas”. Ressalta-se que no caso desse estudo, optou-se pela discussão em grupo como fonte para análise de narrativas, juntamente com a análise dos cadernos de registros das professoras.

Para Gibbs (2009) e Flick (2008), o refinamento das narrativas constitui-se como um passo essencial para iniciar as análises, refinamento que se deu por meio da transcrição feita criteriosamente. Por fim, no momento posterior às análises, foi imprescindível dialogar a partir das ideias desenvolvidas em relação aos relatos e aos registros com a literatura teórica que embasa o estudo.

5 PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Na introdução desse trabalho, trouxe minhas inquietudes. O que me moveu enquanto pesquisadora a buscar, a garimpar por autores da infância que de algum modo me mostrassem outros modos de fazer e pensar a educação com bebês e crianças bem pequenas. Essa dissertação partiu de minha experiência, do mesmo modo que anuncia Jorge Larrosa (2011), não uma simples experiência que passa sem deixar marcas, mas experiência em seu real sentido, de algo que me passa, que me provoca, que me afeta, e assim, me movimenta.

> Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc (LARROSA, 2001, p. 7).

Ter a oportunidade de partilhar experiências, de dialogar com professoras que educam bebês e crianças bem pequenas, foi um momento singular da pesquisa. Pois entendemos que assim como anuncia Pandini-Simiano (2015, p.109) que "a experiência compartilhada toca, pois antes tocou aquele que partilha". Ouvir as narrativas ocupando um lugar de pesquisadora, foi de muita valia para o percurso tanto quanto pesquisadora, quanto profissional e humano. Arrisco em dizer, que nesses tantos anos de docência, nunca tinha tido a oportunidade de partilhar conhecimento/experiência de um modo tão potente, de ouvir as inquietações, os encantamentos, e perceber que essa troca de experiência nos engradece enquanto sujeitos, pois vamos tecendo saberes quando nos colocamos na posição de escutar o outro.

Em muitos momentos, pude perceber que ao narrarem suas experiências de acordo com o tema da pesquisa, as participantes faziam uma retrospectiva de sua prática docente, do ser docente; reconstruíam memórias e, desse mesmo modo, eu enquanto pesquisadora não me via de fora, deslocada desse processo, mas sim, fazendo parte das (re)construções das experiências partilhadas. É por me sentir presente e pertencente a esse movimento, que nessa seção será utilizado a primeira pessoa na escrita, entendendo que de outro modo, iria configurar-se em um distanciamento que destona a escrita e os sentimentos vividos nesse momento.

Estar atenta aos registros pedagógicos disponibilizados pelos sujeitos da pesquisa e em suas narrativas, possibilitou como nos informa Pandini-Simiano (2015), a captura de fragmentos do vivido, permitindo materializá-los. Compreende-se que a partilha é fundamental, enriquece a prática docente e nos provoca a repensar as infinitas possibilidades de fazer docência com as crianças bem pequenas. É interessante ressaltar, que como já dito, o CEIM

pesquisado não trabalhava com a abordagem da Documentação Pedagógica. No entanto, uma das participantes a Atena, está estudando essa abordagem para ingresso no Curso de Mestrado, o que de certo modo, também passou a ser discutido entre as outras participantes, o que contribuiu muito no momento da partilha, pois íamos fazendo uma interlocução entre a prática docente e o conhecimento teórico.

Desse modo, apresenta-se a seguir a análise dos dados desse momento fundamental para a pesquisa, seguindo a ideia de Gibbs (2009), com o refinamento criterioso das narrativas/relatos por meio de codificação e posterior conexão e interlocução com o aporte teórico da pesquisa. Destaca-se, que a partir das narrativas das participantes da pesquisa, e dos registros de seus cadernos, emergiram cinco categorias que serão discorridas a seguir: perspectiva escolarizante/mudança de paradigma, especificidades da docência: disponibilidade, escuta e intencionalidade, o ambiente físico como terceiro educador, situações inesperadas/imprevistos do cotidiano e a relevância dos encontros para partilha/ troca de experiência.

5.1 PERSPECTIVA ESCOLARIZANTE / MUDANÇA DE PARADIGMA

> "*Eu tinha essa ideia de escolarização muito forte... hoje tenho outro entendimento..., mas, foi duro*! "[12]
> (Gaia)

Durante o momento de partilha, me chamou atenção que por parte das quatro professoras de berçário, havia uma preocupação e um desejo em situar qual é o papel da Educação Infantil, e qual é o lugar da professora de bebês na Creche. As participantes relataram que ainda é necessário sempre passar para os pais o que é "atividade" nos grupos de berçário. Bem como, que essa questão precisa ser debatida entre as próprias professoras, e não somente com os pais. Nos relatos ficou evidente, que esse processo de compreender o que é atividade no espaço de Educação Infantil também é algo que as inquieta, o que as leva a problematizar essa questão. O que é muito positivo, uma vez que quando se problematiza algo, há abertura para mudanças, e para novos olhares.

Gaia relata que depois de algum tempo fora de sala de aula, tendo em vista que assumiu a direção durante alguns anos, e depois ingressou no curso de Mestrado, quando retornou para

[12] Optou-se por utilizar a fonte em itálico com tamanho 11, para identificar e destacar quando aparecem as falas das professoras participantes da pesquisa.

trabalhar com o grupo de bebês, foi muito difícil por ter a escolarização muito presente em sua prática pedagógica, ela sintetizou essa experiência utilizando a expressão "Foi duro!". E descreve:

> *Quando eu voltei do Mestrado, eu tinha essa ideia da escolarização muito forte. Eu queria fazer atividade! Que foi por muito tempo na Educação Infantil né? Eu acho que a Base*[13]*, veio contribuir também bastante, porque a Base traz a ideia da importância do brincar. E isso eu também fui aprendendo nesse tempo que estou aqui com a Atena, com nossas conversas, nossas trocas. O quanto é importante a brincadeira, a interação. Então, qual é a nossa preocupação hoje? Estar proporcionando essas experiências para eles. Só que as vezes, a gente demora muito para entender isso... a gente se apega aquele compromisso de estar mostrando, porque às vezes um pai cobra ou até mesmo a direção... sim, mas não está fazendo nada?!* (Gaia)

Complementando o entendimento da Gaia, a Irene comenta:

> *Eu também era muito de atividade no papel, e agora a gente vê... o mais importante é as crianças estarem brincando, explorando o espaço, descobrindo coisas novas. Quando a gente sai lá fora, no espaço verde que a gente tem lá traz, eles pegam galhinhos de árvore e brincam na terra... eles adoram!* (Irene)

Ao ouvir os relatos sobre a experiência pautada em princípios escolásticos, era como ouvir a minha voz sendo ecoada pela voz de outras professoras, e tínhamos e temos o mesmo propósito de buscar uma Pedagogia específica na/para Educação Infantil, que desconstrua essa noção de escolarização para as crianças bem pequenas, o que ainda é tão presente nas práticas educativas.

Sobre isso, o entendimento de Rocha (2001) e Barbosa (2009) contribuem e fomentam essa problematização. De acordo com as autoras, para a educação de crianças bem pequenas, supõem-se que ela seja pautada nas relações, interações, onde as experiências cotidianas sejam validadas como processos de aprendizagem. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), orientam que:

> A criança, como centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 6).

[13] A participante Gaia menciona a Base em seu comentário. Que trata sobre a Base Nacional Comum Curricular.

Nesse sentido, Rocha (2001) nos alerta sobre a distinção entre escola e Creche. Que de acordo com ela, na escola o sujeito é o aluno, e na Creche o sujeito são as crianças. Afirmação que por si só, já coloca a Creche como um espaço a ser repensado, um espaço que convida a algumas rupturas, entre elas a ideia de escolarização.

Entende-se que a perspectiva escolarizante que ainda é tão presente nas práticas docentes nas instituições de Educação Infantil, assim como mencionou Gaia, Irene e assim como foi para mim, ela passa a ser conflitante quando não se trata de alunos, mas de crianças bem pequenas. Ao ouvir a Gaia relatar que a compreensão de outras possibilidades para docência, foi um processo "duro", pode-se relacionar ao que Malaguzzi traz em seus escritos sobre a mudança de paradigma. Para o autor, "surgimos de uma origem cultural complexa. Estamos imersos em história e rodeados de doutrinas, políticas, forças econômicas, mudanças científicas e dramas humanos; há sempre em progresso uma difícil negociação pela sobrevivência" (MALAGUZZI, 2016, p. 53).

Desse modo, compreende-se que toda mudança exige um esforço, requer resistência e determinação, provoca rupturas e modifica pontos de vista. Todavia, essas rupturas, não acontecem de modo instantâneo, existe um processo, uma preparação, o que muitas vezes faz do percurso um caminho desafiador, assim como descreveu Gaia, um momento "duro", porém necessário, ao tratar-se de mudança de paradigmas. O que de acordo com as inquietações reveladas nas narrativas, demonstram uma proximidade com a perspectiva de uma Pedagogia específica para a Pequena Infância.

5.2 ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA: DISPONIBILIDADE, ESCUTA E INTENCIONALIDADE

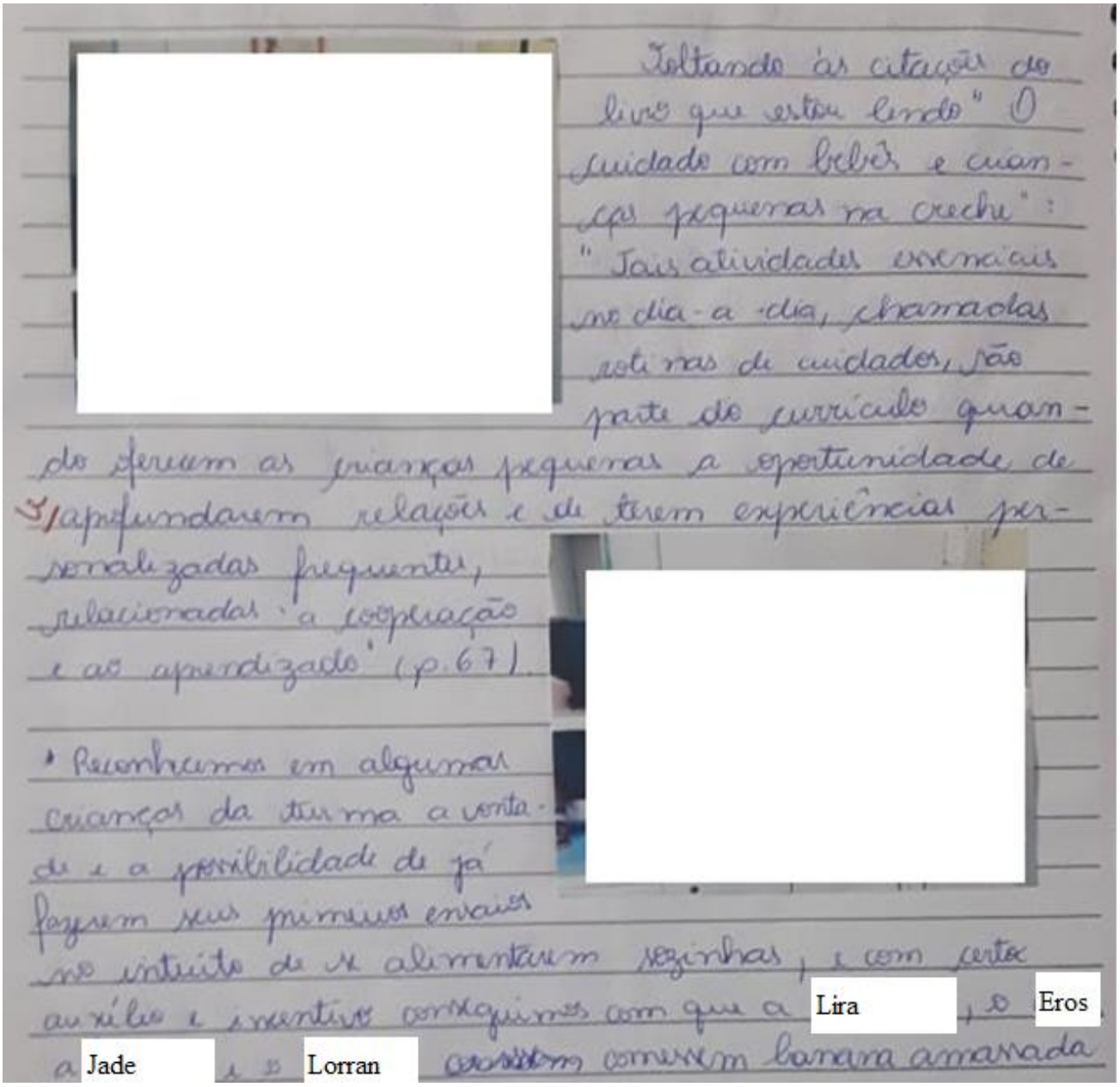
> "*As outras turmas entregam uma pastinha cheia de atividades para os pais, e aqui não tem material em folha... então, o que a gente tem*? "
>
> (Atena)

Superar os tão famosos "trabalhinhos", que na introdução desse trabalho eu menciono como uma certa "armadilha" que eu vivi em minha prática docente com bebês, também foi uma preocupação relatada pelas participantes, como um processo a ser compreendido na educação das crianças bem pequenas. Esses trabalhinhos, na maioria das vezes, e como comenta Tristão (2004), representa a ideia que se deve ter a produção concreta de algo para caracterizar a ação docente.

As participantes destacaram em seus relatos, que elas têm outras maneiras para demonstrar o que acontece no cotidiano da Creche, compreendem que o cuidar e o educar estão intimamente relacionados. Isso se confirma ao fazer a leitura dos cadernos de registros: percebi que os momentos de alimentação e troca, não faziam parte de um cumprimento de rotina, ao contrário, as professoras traziam frequentemente em suas anotações particularidades sobre o momento da alimentação, com destaque para determinada criança (o que aceitou comer ou não, introdução de novos alimentos, tentativas para alimentar-se sozinho). Demonstra-se dessa forma, que esses momentos do cotidiano tem um olhar pedagógico, quando registram essas situações em seus cadernos, registros que na maioria das vezes estão acompanhados de fotografias que complementam e enriquecem as narrativas sobre determinada experiência.

No registro anexo, a seguir, constata-se que a Atena estava fazendo leituras sobre bibliografias referentes a especificidades da educação de bebês, isso certamente é um grande diferencial na prática pedagógica, quando se busca por fundamentação e por constante aprendizado. No registro, a Atena relata que, por meio da **observação atenta**, percebeu o interesse de algumas crianças em alimentarem-se sozinhas, e registrou os primeiros ensaios por meio de registros escritos e fotográficos. É interessante destacar que esses registros no caderno são acompanhados pelas fotografias que capturam o momento que foi narrado, porém, iremos utilizar somente os registros escritos, considerando que por conta da pandemia não tivemos acesso às famílias para autorização sobre o uso de imagem das crianças, diante disso, os nomes reais das mesmas foram preservados, sendo utilizados nomes fictícios.

Figura 5 - Relato escrito alimentação – caderno de registro Atena - 2019



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020

De acordo com os autores que fundamentam esse estudo, a Pedagogia para Pequena Infância está firmada nas experiências do cotidiano, "os 'conteúdos' a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos" (BARBOSA, 2009, p. 50).

A partir desse entendimento, considera-se que no cotidiano da Creche, atividades como troca de fraldas, aprender a usar o banheiro, controlar o corpo, brincar, repousar, movimentar-se, socializar-se, alimentar-se entre tantas outras atividades, devem ser considerados como conteúdos de Educação Infantil. Sobre isso, as DCNEI estabelecem que:

> As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento de respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas também são práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (BRASIL, 2009, p. 9).

Barbosa (2009) chama atenção para que não se banalize essas ações, mas que sejam fomentadas, pois envolvem emoção, corpo, desejo e linguagens. No relato das participantes fica claro que essas ações são consideradas como ações de aprendizado, e são compreendidas por elas como atividades do berçário. Para as participantes é muito significativo que esse entendimento seja passado para os pais, pois de acordo com os seus relatos, as famílias esperam que as professoras entreguem "atividades" que seus filhos/as fizeram. Diante disso, passar para as famílias qual é o objetivo e o que é conteúdo/atividade de berçário, faz toda a diferença. Esse entendimento por sua vez, deve estar descrito no projeto institucional, em documentos como o Projeto Político Pedagógico, como uma orientação pedagógica coletiva e institucional. Desse modo, as famílias e as professoras vão desconstruindo a ideia de que precisa ter uma pastinha cheia de "atividades" para caracterizar o trabalho docente. A estratégia que pude observar que as docentes utilizaram para dar conta de comunicar as famílias sobre o que se faz no berçário, foram os registros acompanhados de fotografias. Sobre isso, as participantes relataram:

> *A gente tira foto ao longo do ano de tudo o que vamos fazendo com eles, brincadeiras, passeios externos, tudo.... Então o que a gente tem? Fotos, relatos, para os pais visualizarem isso também.* ***Até o relacionamento com os pais vai mudando,*** *eles perdem essa noção que... elas só trocam, e dão comida... porque assim... os bebês não vão falar para os pais, o que a gente fez hoje... eles não chegam em casa contando... então, é na fotografia que a gente mostra, é importante mostrar isso para eles...*

> *E nas fotos, não são aquelas fotos, todos com pose "limpinhos" e sorrindo, tem que mostrar a experiência, o que aconteceu...* (Atena)

> *Os pais não veem na brincadeira um aprendizado, essa é uma forma de mostrar...* (Ártemis)

Percebe-se que a fotografia, para as participantes da pesquisa, configura-se como uma importante ferramenta pedagógica, que aliada aos registros vão tecendo e marcando à especificidade da docência com os bebês e crianças bem pequenas. Essas fotografias, acompanhadas dos registros substituem envelopes e pastinhas, muitas vezes cheios de folhas com "trabalhinhos" abstratos, não dão muito sentido para as experiências das crianças. Ao ouvir a relevância dada pelas participantes às fotografias e aos registros escritos, impossível não conectar esses relatos com a abordagem da Documentação Pedagógica, ainda que o CEIM não trabalhe com a abordagem em questão, assim como já mencionado na metodologia, mas os pressupostos da Documentação se fazem presente na prática pedagógica dessas professoras.

À medida que as participantes narravam suas vivências, seu fazer docente, alguns conceitos malaguzzianos (como escuta, observação, registro, entre outros) faziam-se presente, dando sentido para esse momento tão significativo de trocas de saberes. O encantamento e respeito por essa abordagem se intensificou ainda mais ao perceber que a ideia que Malaguzzi defendeu nos anos 60 é tão potente, atual e, acima de tudo, fundamental, quando se defende uma educação democrática. Para Malaguzzi (1999), o ato de documentar é um ato de respeito às crianças, dessa maneira considera-se a escola um organismo vivo, sendo um local de vidas e relacionamentos compartilhados.

> Os educadores perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças serviria sistematicamente a três funções cruciais: oferecer às crianças uma "memória" concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio. Esse corajoso insight levou o desenvolvimento da documentação a uma forma de arte profissional, envolvendo o uso de slides, pôsteres e cada vez mais gravações em vídeo para o registro das experiências das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

Narrar as experiências das crianças, considerando a alteridade de cada uma é sem dúvida uma maneira de se efetivar o respeito às Diferença nas Creches e escolas. Quando se propõem em evidenciar as vivências particulares de cada um, a professora demonstra estar **disponível** e **atenta.** O que confirma as categorias encontradas no decorrer do estudo e que foram explanadas na seção 3 desse trabalho, que tratou sobre a **disponibilidade**, **escuta** e **intencionalidade pedagógica**. Exemplo disso, é a escuta atenta de Atena, ao observar a bebê haitiana, ela registra

em seu caderno com alegria o momento que a criança demonstra estar compreendendo a Língua Portuguesa: "*Ela entende português! "*

> *Liz: Ela entende português! Estávamos brincando com pecinhas no chão e eu disse: "Liz, vamos andar com o carrinho? " (Que era uma peça pequena quadrada de madeira, em nada lembrava um carro), ela sorriu pegou a pecinha, deslizou pelo chão e disse: "Brum". E já está tentando pronunciar várias palavras como Atena e mamãe.* (Atena)

A Pedagogia para Pequena Infância defende a pluralidade cultural, o respeito a diversidade. Desse modo, "quanto mais crianças respeitadas em suas particularidades e características diferenciadas estiverem presentes na convivência dos ambientes, participando da vida escolar, mais garantias teremos para favorecer, no coletivo, aprendizagens menos preconceituosas" (BARBOSA, 2009, p. 63).

Percebeu-se, durante os relatos das participantes, que havia respeito e interesse em conhecer a cultura dos bebês haitianos, para que pudessem da melhor forma adaptar as crianças a um novo contexto de vida coletiva. Sobre isso, as participantes relataram:

> *É diferente a cultura, bem diferente... normalmente acontece assim... o pai vem primeiro para o Brasil, quando ele consegue se estabelecer aqui, aí ele traz a família, elas vêm sem falar nada da língua portuguesa, e eles falam muito pouco. Então o primeiro bebê que eu tive aqui, o pai falava melhor, e a mãe trazia de manhã e não falava nada comigo, mas a tarde como era o pai que vinha buscar, aí ele se comunicava um pouco melhor com a Atena. Hoje essa criança fala as duas línguas, o português e a sua língua materna.* (Gaia)

> *Agora, outra coisa importante... é que os haitianos, eles têm um respeito pelas professoras, eles têm um carinho, são muito educados e responsáveis. Se vai algum comunicado solicitando uma foto por exemplo, se eles não conseguem interpretar o que está escrito, no outro dia estão preocupados e pedem para que expliquemos o que estamos solicitando, são muito parceiros...*
> *Mas, percebemos que com os bebês, a diferença cultural reflete até na alimentação, muitas vezes resistem até em aceitar a mamadeira, não aceitam certos tipos de alimentos...* (Gaia)

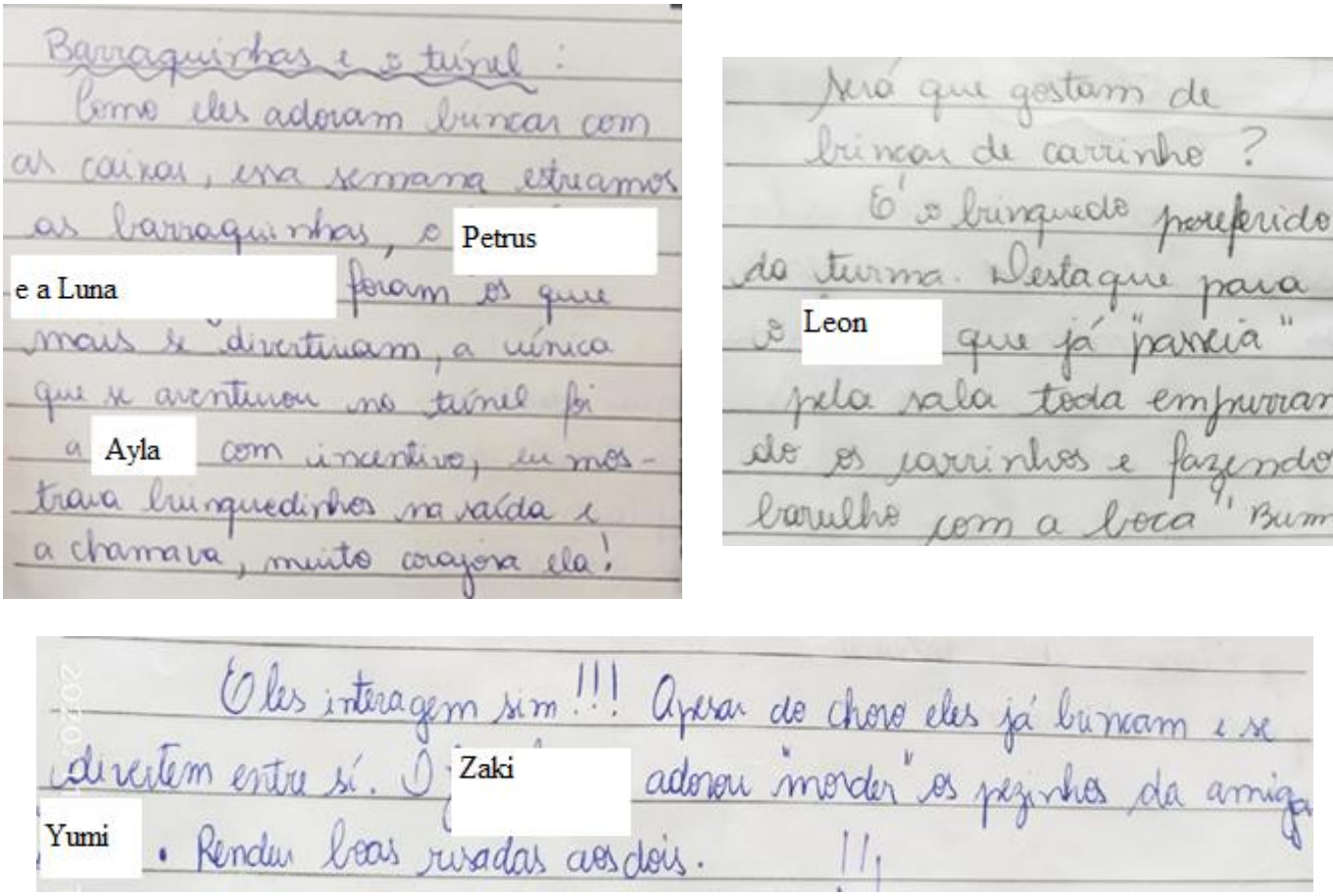
> *Mas, isso quando estão lá no berçário I, quando eles vêm para mim no berçário II, já estão super adaptados. Percebemos o quanto eles amadurecem em pouco tempo...* (Irene)

Ainda seguindo alguns conceitos chaves que emergiram no decorrer desse estudo, a seguir apresento um trecho do relato em que a Gaia compartilhou no dia do nosso encontro, e alguns recortes do caderno de registro da Atena, relato e registros que por sua vez, evidenciam sensibilidade, observação atenta, e uma escuta respeitosa a alteridade de cada criança. Desse modo, a professora Gaia comentou:

> *Eu recebo bebê com quatro meses, mas também tem aquele que está com sete, com oito, com dez meses, até um ano. Então, a gente precisa ter cuidado, aquele que está com quatro meses, ele vai ficar mais deitadinho, mas, não só deitado! Eu acho isso*

> *uma coisa muito importante. Então... ah!! Eu vou deixar esse bebê só deitado o dia inteiro, deitado nesse berço? Ou então, o dia inteiro deitado no bebê conforto? Isso é uma coisa que a gente tem que prestar muita atenção também... um pouquinho deitado, de repente os outros estão dormindo, larga aqui um edredom, deixa soltinho no chão, coloca um pouco de bruços (se ela já fica), então vai alternando né? Dando assim, essas possibilidades para eles... porque eles ainda não falam, a gente vai conhecendo, é através do chorinho, do gesto, de uma atitude, até o corpo também expressa né... então, é através dessa observação mesmo, que a gente vai conhecendo um pouquinho de cada um* (Gaia).

Figura 6: Relatos caderno de registro/Atena - 2019



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020

Nesses pequenos recortes, observa-se que para a Atena o arriscar-se, o interagir, o brincar são experiências potentes, que emergem em aprendizado entre as crianças, e por meio da observação refinada a professora narra e registra esses momentos significativos do cotidiano na Creche, que poderiam passar despercebidos se não houvesse disponibilidade para um olhar e uma escuta atenta em torno dessas situações. Essa observação cuidadosa e que é registrada para ser comunicada, vai ao encontro do que Rinaldi (2019, p. 110) informa:

> [...] não basta apenas observar, embora a observação possa ser refinada e perceptiva. [...] precisamos deixar traços de nossa observação-traços suscetíveis de interpretação.

> Desse modo, documentar significa acima de tudo deixar vestígios, criar documentos, notas escritas, tabela de observação, diários e outras formas narrativas, mas também gravações, fotografias, slides e vídeos que possam tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças e as formas de construção do conhecimento (incluindo também os aspectos relacionais e emocionais).

Desse modo, a docência na/para Pequena Infância vai delineando suas especificidades, à medida que as professoras compreendem que se trata de um modo peculiar de fazer docência, e passam a problematizá-la, compreendendo que a Creche requer outra configuração, que não enfatiza o assistencialismo, tampouco a escolarização, mas que há uma identidade específica nessa proposta de educação.

5.3 O AMBIENTE FÍSICO COMO TERCEIRO EDUCADOR

> "*Percebemos que nossa sala está bem organizada, mas pouco atrativa aos olhos das crianças*"
> (Atena e Gaia)

Ao analisar atentamente os cadernos de registros das participantes da pesquisa, e os relatos que emergiram no dia do encontro para partilha de experiências, fui estabelecendo uma interlocução entre as narrativas das vivências das professoras com a literatura que embasa esse estudo. O relato das participantes vai ao encontro do que informa Pandini-Simiano (2016, p. 24), "O espaço pode agradar aos olhos dos adultos, mas, muitas vezes, pode carecer da personalidade dos bebês que o habitam". Perceber que há uma carência no espaço, que o mesmo está pouco atrativo, como relataram Atena e Gaia, exige uma prontidão e escuta às crianças.

Para Malaguzzi (1999), preservar a decisão de aprender com as crianças era a base de sua Pedagogia, o que, para ele, caracteriza-se uma decisão que requer menos certezas por parte dos adultos, estando disposto a mudar pontos de vista. Mas o que os bebês podem ensinar para as suas professoras? Como perceber o que emerge a partir de suas ações/reações?

Ao fazer a leitura e a análise de um registro do caderno da Atena, observa-se que as manifestações das crianças, reações/ ações expressam linguagens e que estas são reconhecidas pelas professoras. A Atena registrou em seu caderno e no dia da partilha ela discorreu sobre essa situação com mais riquezas de detalhes, sobre o que ela e a Gaia, que é a sua companheira de trabalho, observaram quanto a influência do espaço e o comportamento das crianças. A partir das manifestações das crianças as professoras compreenderam a relevância de um ambiente físico bem pensado, preparado previamente com intencionalidade pelos adultos que compartilham com eles esse espaço. Em seu relato afirmou:

> *A gente notou que fazendo um corredor e deixando os mesmos brinquedos, gerava conflito, gerava briga, mordida, porque estão todos no mesmo espaço... então, o que a gente fez? A gente dividiu, organizamos melhor a sala, montamos cantinhos com propostas diferentes de brinquedos, de estímulos. Assim, as crianças se dividiram, não iam todas no mesmo espaço, os grupos ficaram menores, passaram a brincar e a interagir melhor uns com os outros.* (Atena)

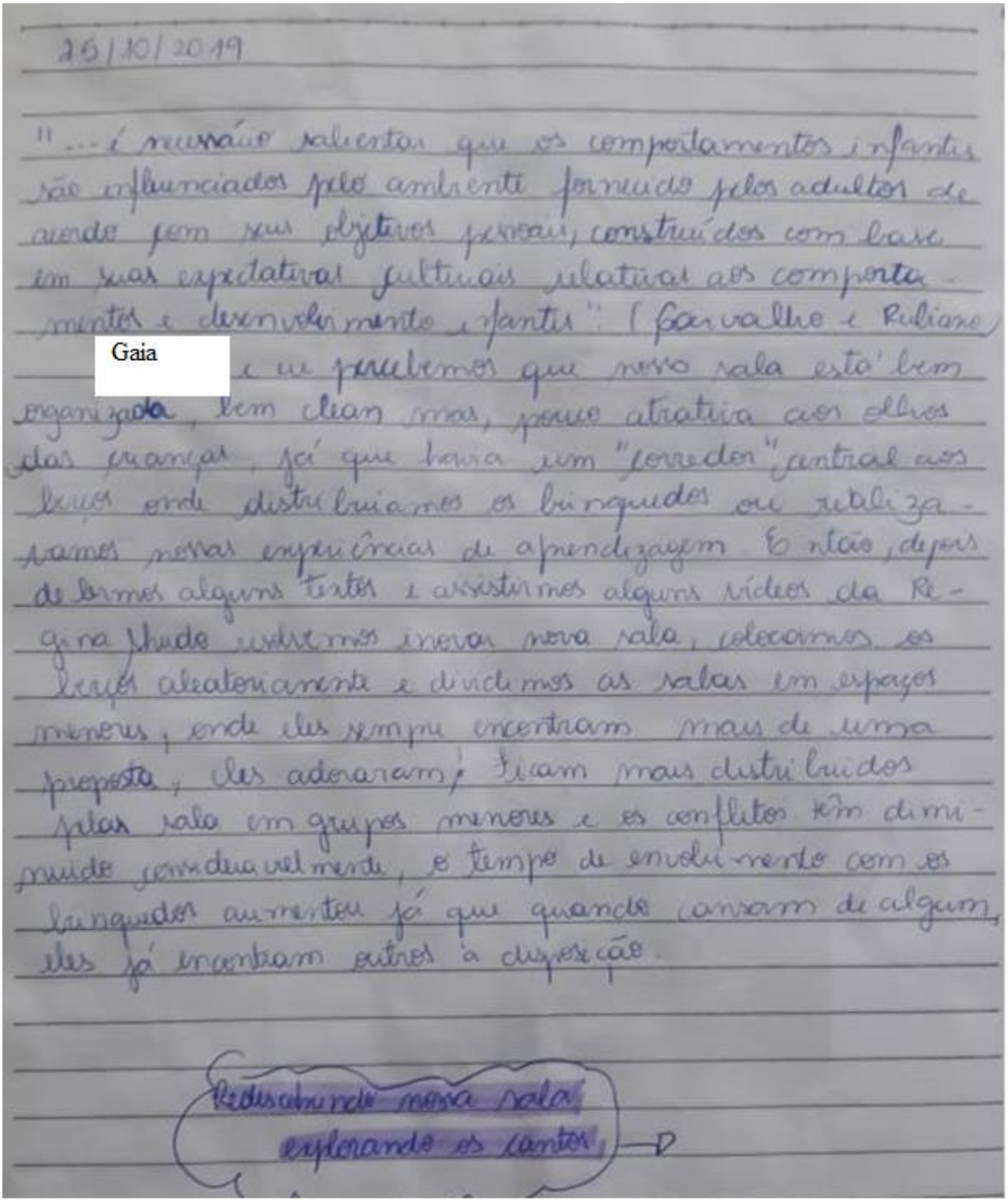
Quando apresentamos a intencionalidade pedagógica na seção 3, é nesse sentido de reflexão/ação; pensar a prática docente a partir das pistas que as crianças vão lançando. Ou seja, ter intenção sobre o que se prepara e planeja no cotidiano com as crianças bem pequenas. E é o que a abordagem da Documentação Pedagógica nos propõe a fazer, e o que Rinaldi (2019) chama de um movimento de espiral, o adulto observa, registra, interpreta e, a partir disso, projeta.

As situações de conflitos que as professoras perceberam entre as crianças, de acordo com o que elas relataram, foi uma fagulha lançada sobre o que essa situação poderia estar representando. No registro a seguir, retirado do caderno da Atena, ela relata sobre o que ela e sua companheira de trabalho (Gaia) observaram dessa situação. Chama atenção a compreensão das participantes de que mesmo o ambiente estando agradável para elas, as crianças demonstravam por meio de diferentes linguagens como o espaço físico pode implicar e interferir em seus comportamentos. Desse modo, percebe-se que a relevância do espaço físico irá depender da atenção que o adulto dá para essa questão. Sobre isso, Pandini-Simiano (2015, p. 81) elucida que:

> Dessa forma, partimos do pressuposto de que a forma como planejamos e organizamos os espaços coletivos de educação e cuidado dos bebês não é neutra, pois expõe uma intenção pedagógica e, ao mesmo tempo, pode nos revelar as concepções dos adultos sobre os bebês e crianças bem pequenas.

De acordo com a percepção de Pandini-Simiano (2015), o espaço é revelador, podendo criar oportunidades, ou não, para novas descobertas e experiências. Por meio dos registros das participantes, percebe-se que há essa compreensão do quão significativo é o ambiente e o quanto ele pode interferir no cotidiano da prática docente.

Figura 7: Relato influência do espaço físico no cotidiano - caderno de registro Atena - 2019



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020

Figura 8: Registro dos “cantinhos”/ espaço físico - caderno de registro Gaia - 2019

Fonte: Acervo da pesquisadora 2020

Além da relevância que a intencionalidade pedagógica implica no ambiente para as participantes, observou-se também o quanto para elas é significativo explorar outros espaços.

> *No começo, a gente sentia dificuldade em mudar de ambiente, eles choravam, estranhavam..., mas, a gente foi se adaptando, depois eles adoram, ficam felizes, fazem uma festa! (Irene)*
>
> *A gente tem uns sonhos físicos né Gaia! Estamos conversando com a diretora, para desativar um depósito que tem aqui ao lado para ampliar nosso espaço, fazer nossos cantinhos! Enquanto a professora auxiliar fica com um grupo de criança, a outra fica lá... aí não fica tanto tempo de espera para os outros, e você consegue ir com um grupo menor... (Atena)*
>
> *Acho que até o ambiente precisa ser melhor pensado para os berçários...* (Gaia)

"*A gente tem uns sonhos físicos*", "*ambiente melhor pensado para os berçários*", como relataram Atena e Gaia, é o que talvez mais distancie essas professoras da abordagem malaguzziana, temos os pressupostos, os conceitos, o embasamento teórico, mas estamos longe da compreensão de que o espaço arquitetônico, estético, é tão significativo e potente, a ponto de ser entendido como defende Gandini (1999), como um **"terceiro educador".** Porém, com o que se tem disponível em cada realidade e com conhecimento teórico, as professoras têm a oportunidade de ressignificar sua prática. Compreende-se que cair no discurso conformista de que as coisas são assim mesmo e que não há o que fazer, leva a uma mera reprodução de "fazeres" esvaziados de sentido, o que empobrece a riqueza das vivências nos espaços educativos para Pequena Infância. Exemplo disso, está nos relatos e registros das participantes: há na perspectiva da Pedagogia para a Pequena Infância, desejos, sonhos, sabe-se que tem muito a fazer e a aprender, mas a busca é contínua por uma prática pedagógica que reconheça e marque a especificidade na Educação Infantil.

5.4 SITUAÇÕES INESPERADAS/IMPREVISTOS DO COTIDIANO

> *"Muitas vezes, a gente planeja, programa, vamos fazer tal coisa, mas não deu, não vai dar..., porque surgiram outras situações..."*
>
> (Gaia)

A professora Gaia ao narrar que muitas vezes o que está no planejamento não é possível executar, nos remete ao que Malaguzzi (1999) nos alerta, para estarmos atentos a situações do inesperado, aos imprevistos que surgem cotidianamente na Creche.

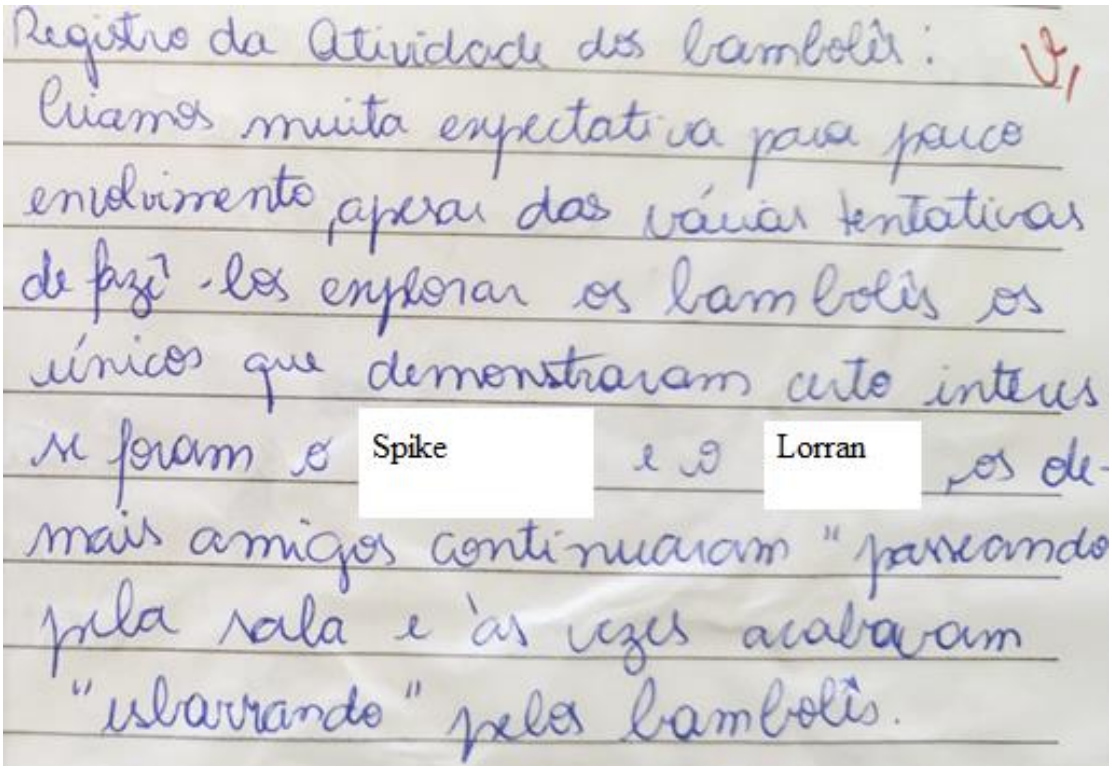
> *A gente planeja, mas às vezes tem uma criança que não dormiu bem à noite, e por isso vai estar mais chorona, ou uma criança que não está passando muito bem, está com dor, etc... Aí se você não se preocupar em registrar essas situações, você se frustra e pensa: "Poxa! Mas o que eu fiz hoje? "* (Atena)

> *Outra situação que acontece bastante, é de oferecer alguma coisa para eles que planejamos pensando que eles reagiriam de um jeito, e não chama atenção, isso acontece...* (Gaia)

> *Lembra Gaia, as luzes coloridas... achamos que as crianças teriam uma reação, mas acabaram não dando "bola"* (Irene).

Nesses trechos dos relatos das participantes, compreende-se que nós enquanto adultos ainda tendemos a criar demasiadas expectativas em relação ao comportamento das crianças, o que confirma ainda mais, o que a abordagem malaguzziana nos ensina, de prestarmos atenção aos "excessos, e a incongruidade de nossas expectativas" (MALAGUZZI, 1999, p.63).

Figura 9: Registros excesso de expectativa - caderno registro Atena-2019



Fonte: Acervo da pesquisadora 2020

No recorte exposto, a Atena registra essa tendência a criarmos muitas expectativas sobre algo proposto, esperando determinadas reações e resultados, e muitas vezes as crianças respondem de outras maneiras, rompendo com nossas certezas e resultados pré-determinados.

Dessa forma, as crianças nos ensinam muito, o que pressupõe disposição do adulto para aprender com elas, ouvindo-as e interpretando-as. A partir desse entendimento, as situações imprevistas, não configuram-se em momentos de frustração por não atingir um "resultado esperado", ao contrário, são momentos de aprendizado. Nesse exposto, o inesperado e a escuta mais uma vez se fazem presente na prática pedagógica com as crianças bem pequenas, por meio deles, compreende-se assim como comenta Fochi (2015) guardam-se as previsões e os resultados, e a partir disso, emergem novas oportunidades de experiências.

5.5 RELEVÂNCIA DOS ENCONTROS PARA PARTILHA/TROCA DE EXPERIÊNCIA

"Faz falta esse tempo que estamos tendo agora..."
(Ártemis, Atena, Gaia e Irene)

Constatou-se que as participantes estão sempre buscando por conhecimento específico sobre educação de bebês e crianças bem pequenas, porém elas relataram que sentem falta de uma formação continuada que abordasse com mais afinco a especificidade da prática docente com bebês e crianças bem pequenas. De acordo com os relatos das participantes, observou-se a relevância em discutir-se mais sobre o ser professora de bebês e não somente discussão sobre sugestões de "trabalhinhos".

> *Que nem agora, esse momento aqui... estamos tendo a oportunidade de conversar, de trocar experiências...* (Irene)

> *É, e como faz falta esse tempo, essa troca... acabamos conversando mais só com quem dividimos a turma... A formação continuada específica para o berçário é outra coisa muito importante ...* (Atena)

> *E como aprendemos com essas trocas...* (Gaia)

Na abordagem da Documentação Pedagógica esse tempo, esse momento de partilha entre as professoras e seus pares, pais e crianças é fundamental para que se efetive a abordagem em questão. Malaguzzi (2016) faz uma crítica ao modo como a docência culturalmente foi se constituindo de modo solitário e isolado. Tanto que o autor relata que essa configuração professor e sua sala, é tão fortemente enraizado que quando sugeriu em sua abordagem outra forma de trabalho com pares e entre pares, houve um estranhamento por parte das professoras. Mas, segundo ele, estranhamento que logo foi superado, logo, as professoras puderam compreender as vantagens evidentes em trabalhar em grupo rompendo com as incertezas (MALAGUZZI, 2016).

O momento de partilha que tivemos a oportunidade de ouvir relatos, narrativas das experiências de outras professoras, nos mostrou o quão relevante são esses encontros para dialogar sobre a prática pedagógica. Essas partilhas vão marcando nossa própria identidade, ou seja, vão nos constituindo enquanto docentes de bebês e crianças bem pequenas. A partir desse entendimento, compreende-se a relevância das formações continuadas como um espaço que cria oportunidade para diálogos e novos saberes, que não se configure apenas em passar modelos de "trabalhinhos" como mencionado pelas participantes, mas em um momento rico de aprendizado, que oportunize conhecimento teórico específico para fortalecer a prática docente. E que respeite os Projetos Políticos Pedagógicos, por exemplo.

De acordo com a percepção malaguzziana, para que se efetive uma Pedagogia pautada nas crianças e para as crianças, não existe outra alternativa, exceto investir no desenvolvimento profissional contínuo. Nesse sentido, Malaguzzi (2016, p.64) afirma:

> Assim como a inteligência aumenta com o uso, também o papel, o conhecimento, a profissão, e as competências dos professores se fortalecem por meio da aplicação direta. Os professores - como as crianças e todo mundo - sentem a necessidade de desenvolver suas competências; eles querem transformar experiências em pensamentos, pensamentos em reflexões, as reflexões em novos pensamentos e em novas ações.

Desse modo, a formação continuada, os momentos de partilha nos centros de Educação Infantil, as trocas de experiências, ganham destaque, sendo traduzidos em abertura para as professoras dialogarem, refletirem e buscarem novos saberes sobre a prática pedagógica. Um diálogo como visto no dia da partilha, vai além de meros discursos, mas, como defende Rinaldi (2019), trata-se de uma ideia de diálogo como processo de transformação.

É interessante destacar que esses momentos de estudo, com aprofundamento teórico sobre a especificidades da educação de bebês e crianças bem pequenas, articulados com as partilhas de vivências, não se referem apenas aos momentos oferecidos pela Secretaria de Educação. Malaguzzi (1999) destaca a relevância ao oportunizar momentos de encontro entre os professores/as na própria instituição educativa, ao menos uma vez por semana, para que sejam realizadas as partilhas e estudos. Para o autor, uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação. “A tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas. Desta forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria” (MALAGUZZI, 1999, p.97).

Valendo-me do entendimento de Malaguzzi (1999), analisa-se a relevância de propormos mais momentos de encontros nos Centros de Educação Infantil, que vai ao encontro do que a Ártemis, Atena, Gaia e Irene mencionaram: “*faz falta esses momentos”*; não basta apenas comentarmos superficialmente determinados acontecimentos no intervalo do café, é preciso ir além disso, esses acontecimentos devem ser discutidos por meio de interlocução com a teoria, e dessa forma, confirma o que o autor defende, a teoria se legitima ao contribuir na solução de problemas que emergem da prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao fim da pesquisa, ou melhor, ao início de infinitas provocações que emergiram a partir dela, com a certeza do quão significante foi essa experiência que me afetou, que me inquietou, colocando-me no lugar que estou hoje, e proporcionando um dos momentos mais bonitos dos meus treze anos na Pedagogia. Ouvir as experiências e dialogar com os meus pares, acompanhada de um referencial teórico potente, foi sem dúvida a etapa mais relevante para essa pesquisa. Uma partilha aberta, bonita, sincera, sem achismos e pretensões, ou carregadas por meros discursos vazios. Ao contrário, uma partilha, um diálogo feito com o desejo comum a todas de situar o nosso lugar enquanto professoras de Educação Infantil, mais especificamente de bebês e crianças bem pequenas. Para fomentar essa partilha, os registros pedagógicos cedidos carinhosamente pelas professoras, articulados com as narrativas/relatos das participantes, foram fundamentais para esse estudo, enriqueceram as análises e contemplaram a problemática e os objetivos da pesquisa.

Além da pesquisa bibliográfica, como estratégia para a investigação empírica, optou-se pela realização da discussão em grupo com abordagem narrativa, inspirando-se nas ideias de Flick (2008), e análise de documentos - caderno de registros das professoras. Por meio desses materiais, foram analisados os registros escritos que as professoras realizaram no decorrer do ano letivo de 2019 com crianças de 0 a 2 anos de idade. A discussão em grupo/partilha de experiências foi tecida juntamente com quatro professoras de berçário de um Centro de Educação Infantil Municipal, na cidade de Lages.

Destaca-se, que a metodologia para coleta de dados foi alterada/adaptada no decorrer do projeto. A discussão em grupo, não era a ideia inicial, porém, assim como o mundo todo foi surpreendido por conta da pandemia causada pelo novo coronavírus, as/os pesquisadoras/es também foram afetadas/os em suas pesquisas. De nossa parte, tínhamos planejado ir a campo, sentir e viver o cotidiano da Creche, levaria comigo a bagagem teórica, o respeito e encantamento pela abordagem da Documentação Pedagógica, que foi certamente um grande achado dessa pesquisa. Tivemos, então, que repensar outro modo de fazer a investigação empírica, aí se dá a explicação pela escolha dos registros do ano de 2019, todavia, encontrar outra forma de realizar o estudo empírico, não interferiu ou reduziu a curiosidade, a inquietação, o sentimento de estranhamento, que esse estudo me provocou. E, a partir dessa mudança de estratégia, um dos conceitos mais relevantes para a abordagem referenciada nesse estudo, a Documentação Pedagógica, efetivou-se: a escuta atenta ao outro, com respeito, sinceridade e sem julgamentos.

A insegurança inicial pela troca de metodologia transformou-se em grande satisfação, em um sentimento de gratidão, por poder estar junto com um grupo de quatro professoras de bebês e crianças bem pequenas, conversando, partilhando, aprendendo, e percebendo que aquelas angustias que citei lá na introdução, também fizeram parte da trajetória das minhas colegas, e como isso vai nos transformando e nos fortalecendo. Este momento vivido confirma ainda mais o significado da experiência, seguindo a ótica de Jorge Larrosa. Certamente, a trajetória do Mestrado, com destaque ao momento de partilha, foi uma dessas experiências, como enuncia o autor, experiência que movimenta e provoca, e não que simplesmente passou.

Essa dissertação baseou-se na Pedagogia para Pequena Infância, com o intuito de abordar as especificidades que são inerentes à educação das crianças bem pequenas e que marcam a singularidade e sutileza da docência na Creche.

Este estudo tratou, em linhas gerais, sobre as Infâncias, Educação e os discursos que as constituíram. Discorrer sobre esse tema foi muito relevante para o estudo, pois, a partir dele, compreende-se que o modo de fazer docência está intimamente relacionado às concepções de infâncias, ou seja, docência e concepções de infâncias tecem um único fio.

A pesquisa mostrou que a Pedagogia para Pequena Infância, trazendo o entendimento de Rocha (2001) tem como objeto de preocupação a própria criança, seus processos de constituição como seres humanos, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Dessa maneira, com base nos autores que guiaram esse estudo, podemos afirmar que a Pedagogia para Pequena Infância é uma pedagogia firmada nas relações e interações, onde a prática educativa é norteada pelas experiências cotidianas, uma Pedagogia que defende a pluralidade cultural, étnicas, de classe, gênero, religião etc. Ainda sobre esse tema, categorizou-se a escuta, a disponibilidade docente, e a intencionalidade pedagógica como sendo fios condutores para a efetivação de uma Pedagogia pensada a partir das crianças e para as crianças. Destaca-se, nessa etapa do estudo, a singularidade do ser docente de bebês; a pesquisa nos mostrou que o espaço físico, o tempo dado às crianças, e às diversas maneiras de comunicação, são particularidades que dependem da sensibilidade, do olhar respeitoso, da disponibilidade, e do conhecimento das professoras.

A abordagem da Documentação Pedagógica foi uma grande preciosidade encontrada nessa pesquisa, despertou em mim, outras maneiras de olhar e de entender os diversos modos de constituir à docência na Creche. O que antes ficava por vezes tão confuso, com o aporte teórico sobre a referida abordagem, é como ver o nascer de um arco-íris no fim de uma tempestade. As ideias defendidas por Loris Malaguzzi passaram a inspirar-me profundamente.

As materialidades pesquisadas - cadernos de registros das professoras, demonstraram uma relevância aos registros sobre as vivências do cotidiano na Creche, o que em conexão com os relatos no outro momento da pesquisa, expressam que as professoras participantes possuem uma concepção singular sobre o ser docente de bebês, pautada na criança, e tecida pelas experiências entre crianças e seus pares, crianças e adultos, os quais compartilham com elas o cotidiano na Creche, revelando dessa forma, uma aproximação com a abordagem da Documentação Pedagógica. Os registros mostraram que as mesmas consideram as atividades de rotina como oportunidades de aprendizagem, o que ficou evidente durante a leitura de seus registros. Chamou-me atenção o fato das professoras narrarem que compreender o modo de fazer docência na Creche não é algo simples, são necessárias algumas rupturas, mudanças de paradigmas, abertura para escutar e observar mais as crianças, e acima de tudo aprendizado contínuo. Estes aspectos representam para as participantes um processo desafiador, pois ainda é muito presente nos discursos sobre educação a questão de "dar aula", ainda que para crianças bem pequenas. A necessidade de se firmar enquanto professoras e "mostrar trabalho", "atividades", faz com que a prática docente na Creche, na maioria das vezes, perca seu principal objetivo que é de proporcionar vivências, oportunidades para novas experiências, potencializando a pluralidade cultural pertencente a esse espaço coletivo de educação. Percebe-se que essas são ações que marcam a especificidade e firmam a identidade da docência para Pequena Infância. Esse entendimento nos remete ao que anuncia Susanna Mantovani (1999) "o educador da primeira infância é uma profissão que está sendo inventada".

Os relatos das participantes e os registros fotográficos acompanhados de narrativas marcam a especificidade da docência com as crianças bem pequenas e, por meio dessa estratégia pedagógica, os pais passaram a compreender a dinâmica do papel da professora na Creche, assim como dito pela participante, as famílias passaram a valorizar mais o trabalho delas, ao perceber que existe um modo singular de fazer docência com as crianças bem pequenas e um olhar pedagógico sobre suas ações e experiências.

Ao término dessa pesquisa algumas fagulhas foram lançadas, o que nos dão pistas para estudos futuros. A partir do relato das participantes, entendemos a relevância em situar as famílias sobre a concepção de docência defendida na instituição educativa, o que nos instiga a continuar esse estudo tecendo a Documentação Pedagógica e a relação com as famílias. Outra fagulha lançada e que emergiu no momento da partilha é a relevância em investir na formação continuada de professoras, não se limitando apenas ao formato oferecido pela Secretaria de Educação. Seria relevante haver momentos de partilha e de estudo no próprio Centro de Educação Infantil. Ressalta-se que essa partilha funcionaria não somente para discussão do

cotidiano de modo superficial, mas seria necessário haver interlocução entre as vivências e experiências que emergem cotidianamente e o conhecimento teórico que aborda a especificidade da docência na Educação Infantil. Diante disso, fica a curiosidade sobre outros temas a serem investigados, relacionados à Documentação Pedagógica e à formação de professoras/es.

Desse modo, concluiu-se que dialogar com as famílias e com as professoras, marcando o nosso lugar na Educação Infantil, é um modo de desnaturalizarmos rótulos negativos que ainda circulam nos discursos sobre educação na Creche. A pesquisa nos mostrou que a Creche não é mais espaço para assistencialismo, tampouco para escolarização. Afinal, que espaço é esse? A formação continuada, o investimento em conhecimento específico sobre educação de bebês e crianças bem pequenas são os meios mais potentes para dar essa resposta, ou melhor, para nos orientar, uma vez que, compreendemos que não existe uma receita pronta de como fazer, ou de como ser professora de bebês e crianças bem pequenas, mas existem infinitas possibilidades, existem outras alternativas, para pensar e fazer a educação com essas crianças. As pistas foram dadas, as fagulhas lançadas, mas é preciso trocar as lentes, é preciso estar disponível, ou então, seguiremos em conflito, sem saber ao certo qual é o nosso lugar enquanto docentes na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. A infância interroga a pedagogia. *In:* SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC,2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. p. 1-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file. Acesso em: 02 out. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set. /dez. 2014. Disponível em: doi: 10.7213/dialogo.educ.14.043.DS01. Acesso em: 05 jun. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no berçário: Ideias-chave. *In:* ALBUQUERQUE, Simone Santos; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-67.

BATISTA, Rosa. **A Emergência da Docência na Educação Infantil no Estado de Santa Catarina: 1908-1949.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2013.

BONAS, Meritxell. A arte do pintor de paisagens. Algumas reflexões em torno da documentação. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro &João Editores, 2017. p.77- 83.

BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susana. **Manual de educação infantil de 0 a 3anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http: //www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituição.htm. Acesso em: 07 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil. Brasília, DF. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao. Acesso em 15 jul. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Que infância é esta? *In:* Reunião Científica Nacional da ANPEd, 23ª. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu MG: 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt7. Acesso em: 15 maio. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Orientador: Alfredo Veiga-Neto. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 17-39, set. /dez. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300003. Acesso em: 30 maio. 2020.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas**.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler**: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010.

FARIA, Sonimar C. História e política da educação infantil. *In*: FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sônia (org.) **Educação infantil em curso.** Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 09-37.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FLICK, Uwe**. Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Lucine Varisco. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa,** Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2016.

FOCHI, Paulo Sergio; CAVALHEIRO, Carina; DRECHSLER, Claudia. F. Bergamo. Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. *In:* CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Brasília: MEC, 2016. p. 297-308.

FOCHI, Paulo Sergio. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do observatório da Cultura Infantil- OBECI. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação. San Miniato: La Bottega di Geppeto, 2016.

FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara. **As crianças e a revolução da diversidade**. San Miniato: La Bottega di Geppeto, 2018.

FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. *In*: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 143-161.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga Sampaio. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. Tradução, transcrição e notas: Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v.2. Porto Alegre: Penso. 2016. p. 45- 85.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p.145-158.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Marta Quintanilha. Sobre docência e ser professora de bebês. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 6, n. 3. p. 17-29, ago./out. 2015. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1910. Acesso em: 04 nov. 2019.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Henn. Registro docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n.3, jul./set. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660624. Acesso em: 25 jul. 2020.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. *In:* ALBUQUERQUE, Simone Santos; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p.39-54.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003. Acesso em: 21/02/2021.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de Assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n.26, jan. /jun. 2013. p.76 -111. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5965/198472381426201376. Acesso em 05 fev. 2020.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofias básicas. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda,1999. p.59-104.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 75–98, 1999. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644101. Acesso em: 14 jan. 2021.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês-cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, Universidade Cidade de São Paulo, v. 9, n. 2, p. 202-213, jul/dez 2015. Disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526. Acesso em: 01 maio. 2021.

PAGNI, Barbara. Pedagogia, pesquisa e governança: construir e difundir qualidade no sistema integrado. *In*: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade**. San Miniato: La Bottega di Geppeto, 2018. p. 70-77.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. Entrevista concedida pela professora Eloísa Acires Candal Rocha para Luciane Pandini Simiano. **Poiésis**. Unisul, Tubarão, v.7, n.11, jan/jun 2013. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index. Acesso em: 14 dez. 2020.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. **Colecionando pequenos encantamentos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche. Revista eletrônica **Zero a seis**. Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 22-31, jan./jun. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2016v18n33p22. Acesso em: 20 jan.2021.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBATTO, Carolina. Achadouros de infâncias: marcas de relações entre bebês e adultos no espaço da creche. **Poiésis**, Tubarão, v. 10, n. 18, p.389-400, jun./dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e182016389-400. Acesso em: 05 ago. 2020.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BARBOSA, Maria Carmen; SILVA, Clara Maria. Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 200-2017, maio/ ago. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018200. Acesso em: 10 fev.2020.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Pro-Posições**. Campinas, v. 29, n. 3, p. 164-186, set./dez. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002. Acesso em: 05 ago. 2020.

PARRINI, Chiara. Entre memória e narração: uma nova ideia de avaliação. *In:* FORTUNATI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação. San Miniato: La Bottega di Geppeto, 2016. p. 60-69.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação,** Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao. Acesso em: 30 nov. 2019.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: REGGIO CHILDREN**. Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução: Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014. p. 80-91.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, jan./abr. 2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004. Acesso em: 18 out. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.

SCHMITT, Rosinete Valdeci; ROCHA, Eloisa Acires Candal. A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear. *In*: Reunião Científica Regional da ANPEd, XI. Curitiba. **Anais eletrônicos**. UFPR: 2016.

Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/eixo-5-educacao-e-infancia/. Acesso em: 07 jun.2020.

TARDOS, Anna. As atividades dirigidas. *In:* FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010. p. 74 - 83.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de Língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2013.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creche em tempos de perdas de direitos! *In*: SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** São Carlos: Ed. Pedro & João, 2018. p. 163-178.

TOGNETTI, Gloria. A diversidade como recurso na educação: a experiência do "grupo misto". *In*: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade**. San Miniato: La Bottega di Geppeto, 2018. p. 36-51.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias Tristão. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. Revista eletrônica **Zero a seis**. Florianópolis, v. 6, n. 9. 2004. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360. Acesso em: 04 jul. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. *In*: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015. Acesso: 02 ago. 2020.

YIN, Robert, K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "**Pedagogia para pequena Infância: dialogando com as professoras que educam bebês e crianças bem pequenas por meio da Documentação Pedagógica"**. O objetivo deste trabalho é compreender as concepções das professoras de berçário, sobre docência para Pequena Infância veiculadas em seus registros pedagógicos. A pesquisa irá acontecer a partir dos diálogos/ partilha de experiências com quatro professoras do grupo de berçário, sendo todas professoras do mesmo Centro de Educação Infantil Municipal. O diálogo será a partir dos registros/narrativas que as professoras documentaram no ano letivo de 2019. Destaca-se que só serão analisados os registros mediante consentimento das participantes. Para realizar o estudo, será necessário que as participantes (quatro professoras de berçário) disponibilizem-se a participar de uma discussão em grupo para realização do momento de diálogo e partilha de experiências, momento este, que será previamente agendado considerando a conveniência e disponibilidade em que as quatro participantes estejam juntas para a realização da discussão em grupo, que ocorrerá no Centro de Educação Infantil Municipal em que elas trabalham, seguindo os protocolos sanitários exigidos nesse período por conta da pandemia do novo coronavírus, fazendo uso de máscara e mantendo distância das participantes. Estima-se o tempo de duração em torno de 1hora e 30 minutos. Antes de iniciar a discussão sobre o tema de pesquisa, será feita a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e será entregue uma cópia para cada participante. Se houver consentimento e autorização das mesmas a discussão em grupo será gravada por meio de um gravador portátil.

Para realizar o estudo, será necessário que as participantes autorizem o uso de imagem coletado durante a pesquisa, em todo e qualquer material entre fotos, vídeos, áudios, mensagens e documentos, para ser utilizada na dissertação de mestrado resultante desta pesquisa e em todos os demais produtos resultantes deste trabalho, destinadas a divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: dissertação no formato impresso e digital, disponibilizada pela Universidade, para uso acadêmico-cientifico, artigos, comunicações em eventos, anais de eventos e demais produtos oriundos do presente estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito

sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para compreender e problematizar à docência com bebês e crianças bem pequenas. De acordo com **a Resolução CNS nº 510/2016,** art. 19, "O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, afim de evitar dano ou atenuar seus efeitos". A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos, o que poderá gerar abalo físico e emocional, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio da pesquisadora que irá encaminhar ao atendimento de Psicologia da Uniplac e de forma gratuita. Assim como determina a **Resolução CNS nº 510/2016,** "O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização". Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através deste termo, o qual receberá uma cópia impressa. Os benefícios da pesquisa é uma maior compreensão e conhecimento sobre um tema ainda pouco discutido, que é a docência específica para bebês e crianças bem pequenas nos Centros de Educação Infantil Municipal de Lages.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição. De acordo com a Resolução CNS nº510/16 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível por meio dos telefones: (49) - 999316186, ou pelo endereço Frei Silva Neiva- Bairro Vila Nova. Número 40- Lages, SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria – Piso Superior Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu_____CPF_____
_____declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

_____

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, _____ de _____ de 2020

_____

Responsável pelo projeto: Karine Tatiane Silva Bottega
Endereço para contato: Frei Silva Neiva, 40, Vila Nova, Lages-SC
Telefone para contato: 49-999316186
E-mail: karinebottega@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE B – PONTOS NORTEADORES CONVERSAÇÃO

Optou-se como instrumento para coleta de dados nesta pesquisa, os pressupostos da discussão em grupo. Todavia, esse tipo de abordagem não comporta uma lista de perguntas pré-definidas. Porém, como mediadora e tendo em vista o tema a ser discutido com as participantes, o roteiro para a conversação seguirá alguns tópicos norteadores, entre eles estão: estratégias pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas, narrativas e registros pedagógicos. Antes de iniciar a discussão, será apresentada uma breve introdução sobre a abordagem da Documentação Pedagógica, e a partir dela, iniciará a discussão. E desse modo, serão articuladas as narrativas das professoras quanto as estratégias utilizadas na docência para a Pequena Infância, confrontando-as com os pressupostos da Documentação Pedagógica. O objetivo como pesquisadora é por meio da mediação manter um diálogo aberto com as participantes, considerando nesse diálogo os **objetivos da pesquisa**.