



Bebês na creche: brincar, investigar, relacionar e aprender na perspectiva das pedagogias participativas

Dissertação de Mestrado | PPGEDU-UNISINOS

Luciane Varisco Focesi

Orientador: Dr. Paulo Sergio Fochi

2025





**Bebês na creche: brincar, investigar,
relacionar e aprender na perspectiva das
pedagogias participativas**

Dissertação de Mestrado | PPGEDU-UNISINOS

Luciane Varisco Focesi

Orientador: Dr. Paulo Sergio Fochi

2025



Imagem livre de direitos autorais.
Autor da capa: Luciane Varisco Focesi
E-mail: lucianevarisco@gmail.com
Novo Hamburgo, 2025.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

LUCIANE VARISCO FOCESI

**BEBÊS NA CRECHE:
brincar, investigar, relacionar e aprender na perspectiva das pedagogias
participativas**

**São Leopoldo
2025**

LUCIANE VARISCO FOCESI

**BEBÊS NA CRECHE:
brincar, investigar, relacionar e aprender na perspectiva das pedagogias
participativas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi.

São Leopoldo

2025

F652b Focesi, Luciane Varisco.

Bebês na creche : brincar, investigar, relacionar e aprender na perspectiva das pedagogias participativas / Luciane Varisco Focesi. – 2025.

226 f. : il. ; 30 cm.

1. Educação infantil. 2. Creche. 3. Bebês e crianças bem pequenas. 4. Pedagogias participativas. 5. Aprendizagem.

I. Título.

CDU 373.2

LUCIANE VARISCO FOCESI

BEBÊS NA CRECHE:

**brincar, investigar, relacionar e aprender na perspectiva das pedagogias
participativas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi (ORIENTADOR)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Betina Schuler

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Queila Vasconcellos

Ateliê Protagonismo

AGRADECIMENTOS À CAPES

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

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer!

A jornada de 2 anos para a realização de um Mestrado é bastante intensa, desafiadora e, ao mesmo tempo, incrível. São muitas as pessoas que participam desse caminho - pessoas especiais, que contribuem de modo singular e de diferentes maneiras nesse processo, seja pela acolhida, seja pelo olhar, pela sabedoria, pela compreensão da ausência, pelo incentivo ou pelo bate papo.

Especialmente, quero começar agradecendo ao prof^o Dr. Paulo Fochi, meu orientador e amigo, que me inspira e ensina-me muito a respeito das crianças, da pedagogia e da vida. Sou muito grata em ter a oportunidade e o privilégio de ter te conhecido enquanto diretora de escola infantil, depois ter sido aceita como integrante do OBECI e agora de ser sua orientanda. Admiro e sou imensamente grata pelo seu acolhimento, respeito, disponibilidade, competência e generosidade em compartilhar os seus conhecimentos. O brilho do teu olhar me contagia e me impulsiona na busca por uma pedagogia que respeite as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas. É com muita admiração que te agradeço por tudo e por tanto.

Agradeço também ao Fábio, amor da minha vida. Tenho certeza de que nada teria sido possível sem seu apoio, incentivo, parceria, amor, paciência, cuidado. Muito obrigada por acreditar sempre em mim.

Às minhas meninas, Pietra e Thais, filhas amadas, companheiras, agradeço pela compreensão, pelas risadas e pela aposta que tudo iria dar certo.

Meu agradecimento também se estende aos meus pais, Orlando e Rose, e à minha irmã Rosane, que muito me ensinaram e me ensinam sobre a vida.

Da mesma maneira, agradeço às minhas colegas mestrandas da linha de pesquisa Formação, Pedagogias, e transformação digital: Débora Berlitz, Leisiane Heming, Ariane Bittencourt, Débora Vargas, Ana Carol Thomé, Amanda Megda, Ivana Marques e Laura Luvison. Vocês foram grandes parceiras de estudos e trocas e de muitas aprendizagens.

Ao OBECI e a todos os seus integrantes, que contribuíram e contribuem com a minha constante aprendizagem e me fazem entender o sentido de aprender em companhia, muito obrigada! Desejo que os saberes que são construídos nessa

comunidade de desenvolvimento profissional possam cada vez mais ressoar por este mundo a fora.

Ao grupo CURIÓ (Grupo de pesquisa sobre crianças, educação infantil e cotidiano pedagógico), que empresta seu olhar para que eu possa enxergar mais longe. Também pelas trocas, incentivo e coragem de buscar uma escola honesta para as crianças.

Às professoras da banca examinadora: Betina Schuler e Queila Vasconcelos pela leitura e valiosas contribuições para a qualificação deste estudo.

A Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, em especial a Secretária de Educação Maristela Guasseli e à Diretora de Educação, Neide Vargas, da gestão de 2021-2024, pela oportunidade de continuar atuando como Coordenadora da Educação Infantil, por todo apoio e incentivo.

Aos colegas da Equipe da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo - Darjela Cima, Gilmara Goulart, Regina Gabriela Gomes, Lilliane Ceron, Letícia Caroline Streit, Igor Barros, Luciane Piva, Julia Stein e Lidiele Jung -, por todas as incansáveis discussões e problematizações feitas pela busca de uma educação infantil de qualidade: obrigada pela amizade, colaboração, parceria, apoio, incentivo e carinho de todos os dias. Essa equipe é maravilhosa e muito me ensinou!

Agradeço às minhas amigas e professoras Viviane Zimmermann Heck e Darjela Cima, que são sensíveis ao cotidiano e as pequenas belezas vividas, por me ensinarem a partir de suas práticas pedagógicas reflexivas e respeitosas com as crianças bem pequenas e por compartilharem seus observáveis, para que juntas pudessemos contrastar olhares e sempre buscar uma continuidade com qualidade.

Agradeço a Escola Municipal de Educação Infantil Joaninha, na pessoa da Diretora Juliana Galina pelo aceite e pela acolhida para a realização da pesquisa.

Agradeço aos professores da EMEI Joaninha: Joandre Rafael Mathias, Bruna Fraga Camargo e Fabiana Beatriz Flor a quem tive o privilégio de acompanhar semanalmente por um semestre suas práticas pedagógicas com os bebês da faixa etária de 1 ano e aprender sobre a importância da relação professor e criança.

Agradeço a cada bebê e suas respectivas famílias, por permitirem entrar no espaço da escola, para observar, fotografar e documentar as ações das crianças bem pequenas e com isso aprender muito.

Agradeço a Deus, pelas bênçãos e saúde e por acreditar que tudo seria possível.

Agradeço a todos vocês, que junto comigo, tornaram possível este “começar de novo” e que possibilitaram um caminho muito mais leve e repleto de aprendizagens.

RESUMO

A partir das contribuições do campo de estudos das Pedagogias Participativas para a educação infantil, esse estudo buscou compreender o modo que os bebês e as crianças pequenas, da faixa etária de 1 ano, de uma escola de educação infantil pública, do município de Novo Hamburgo, se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo na vida cotidiana da creche. A escola em questão, é participante do Observatório da Cultura Infantil - OBECI, sendo esta uma importante variável pedagógica para esta pesquisa. Tendo em vista o exposto, os objetivos da investigação foram: a) identificar estudos e pesquisas existentes no campo da Educação, cuja temática se aproxima da pesquisa pretendida, ou seja: bebês, relações e aprendizagem, a partir da revisão integrativa; b) compreender o modo com que os bebês e crianças pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo; c) assumir a pedagogia como quadro referencial para pensar sobre os bebês na creche; d) contribuir com a abordagem pedagógica participativa em construção do OBECI na especificidade da creche; e) documentar densamente o cotidiano educativo do grupo de crianças da FE1, de uma escola infantil pública e participante do OBECI; f) revisitar os “observáveis” do cotidiano educativo em momentos de planejamento com o grupo de professores da referida turma, a fim de apoiá-los a perceber os modos com que os bebês aprendem; g) contribuir para o campo das Pedagogias Participativas, mais especificamente para pedagogia da creche, a partir das narrativas e das reflexões das cenas analisadas. O quadro teórico referencial utilizado está ancorado no campo das Pedagogias Participativas, mais especificamente nas seguintes abordagens: Emmi Pikler; Elinor Goldschmied; High Scope e Pedagogia-em-participação, em diálogo com a abordagem pedagógica do OBECI. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de um estudo de caso único devido ao seu caráter holístico e à necessidade de se basear em “fontes múltiplas de evidências” (Yin, 2015). Assim, o caso da investigação foi um grupo de 15 bebês e crianças pequenas e seus respectivos professores, da Escola Municipal de Educação Infantil Joaninha, integrante do OBECI. A produção de dados ocorreu no ano 2023, através de observações *in loco*, registros, encontros com os professores do grupo da FE1 e análise de documentos oficiais da escola e da Secretaria Municipal de Educação. O método de análise foi estruturado com base nos princípios de Creswell e Creswell

(2021), considerando a triangulação de dados proposta por Yin (2015). Assim, emergiram quatro categorias analíticas: i) brincar; ii) relacionar; iii) investigar; iiiii) aprender. Com as análises, foi possível inferir a importância de definirmos uma pedagogia autoral e intencional que possa sustentar as ações educativas desenvolvidas na prática junto com os bebês e crianças bem pequenas. Nesse estudo, as pedagogias participativas ganham um lugar de suma importância e visibilidade a partir da observação atenta das ações dos bebês, para a construção de uma pedagogia brasileira para a educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil; creche; pedagogias participativas; bebês; estudo de caso.

RESUMEN

A partir de las contribuciones del campo de estudios de las Pedagogías Participativas para la educación infantil, este estudio ha buscado comprender el modo que los bebés y los niños pequeños del grupo de edad de 1 año, de una escuela de educación infantil pública, de la ciudad de *Novo Hamburgo*, se relacionan, investigan y aprenden sobre sí mismos, sobre el otro y sobre el mundo en la vida cotidiana de los parvularios. La escuela en cuestión, es participante del Observatorio de la Cultura Infantil - OBECI, siendo una importante variable pedagógica para esta pesquisa. Teniendo en cuenta lo que fue expuesto, los objetivos de esta investigación han sido: a) identificar estudios y pesquisas existentes en el campo de la Educación, cuya temática se aproxima de la pesquisa destinada, o sea: bebés, relaciones y aprendizaje, a partir de la revisión integrativa; b) comprender el modo que los bebés y niños se relacionan, investigan y aprenden sobre sí, sobre el otro y sobre el mundo; c) asumir la pedagogía como cuadro referencial para pensar sobre los bebés en las parvularios; d) contribuir con el abordaje pedagógico participativo en construcción del OBECI en la especificidad de la parvulario; e) documentar pesadamente el cotidiano educativo del grupo de niños de la FE1, de una escuela infantil pública y participante del OBECI; f) visitar los “observables” del cotidiano educativo en momentos de planificación con el grupo de profesores de la referida clase, a fin de apoyarlos a percibir los modos con que los bebés aprenden; g) contribuir para el campo de las Pedagogías Participativas, específicamente para pedagogía de la parvulario, a partir de las narrativas y reflexiones de las escenas analizadas. El cuadro teórico referencial utilizado está ancorado en el campo de las Pedagogías Participativas, específicamente en los siguientes abordajes: Emmi Pikler; Elinor Goldschmied; High Scope y Pedagogía-en participación, en diálogo con el abordaje pedagógico del OBECI. La pesquisa, de naturaleza cualitativa, ha sido desarrollada por medio de un estudio de caso único debido a su carácter holístico y la necesidad de basarse en “fuentes múltiples de evidencias” (YIN, 2015). Así, el caso de investigación ha sido un grupo de 15 bebés y niños y sus respectivos profesores, de la Escuela Municipal de Educación Infantil *Joaninha*, integrante del OBECI. La producción de datos ocurrió en el 2023, a través de observaciones *in loco*, registros, encuentros con los profesores del grupo de la FE1 y análisis de documentos oficiales de la escuela y de la Secretaría

Municipal de Educación. El método de análisis ha sido estructurado con base en los principios de Creswell y Creswell (2021), considerando la triangulación de datos propuesta por Yin (2015). Así, surgieron cuatro categorías analíticas: i) jugar; ii) relatar; iii) investigar; iiiii) aprender. Con los análisis, ha sido posible inferir la importancia de definir una pedagogía autoral e intencional que pueda sostener las acciones educativas desarrolladas en la práctica junto con los bebés y niños muy pequeños. En ese estudio, las pedagogías participativas ganan un lugar de suma importancia y visibilidad a partir de la observación atenta de las acciones de los bebés, para la construcción de una pedagogía brasileña para la educación infantil.

Palabras-clave: educación infantil, parvulario, pedagogías participativas, bebés, estudio de caso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Roda da Aprendizagem HighScope para bebês e crianças.	63
Figura 2 -Práxis Pedagógica	71
Figura 3 - Eixos da intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação	72
Figura 4 - Criança: centro do processo educativo	82
Fotografia 1 - Fachada da Escola	113
Figura 5 - Logo da EMEI	113
Figura 6 - Planta baixa da escola com as ocupações dos bebês	115
Figura7- Crianças da faixa etária 1	116
Figura 8- Professores da faixa etária 1	117
Fotografia 2 - Foto da sala referêcia do grupo da FE1	118
Fotografia 3 - Foto do espaço para troca de fraldas na sala referêcia	118
Fotografia 4 - Foto do espaço de repouso na sala referêcia.....	119
Fotografia 5 - Foto do solário da sala referêcia	119
Figura 9 - Fragmento do processo documental - Mini-história Alice	1121
Figura 10 - Fragmento do processo documental - Mini-história Brincadeiras no pátio	122
Figura 11 - Fragmento do processo documental - Mini- história Estratégias	122
Figura 12- Fragmento do processo documental - Mini- história Estratégias	123
Figura 13 - Processo de análise dos dados.	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da revisão integrativa	23
Quadro 2 - Critérios de Inclusão para revisão integrativa	25
Quadro 3 - Dados sobre os textos mapeados com base nos descritores e nos critérios/filtros definidos.....	26
Quadro 4 - Trabalhos selecionados na revisão integrativa de acordo com a respectiva base de dados	27
Quadro 5 - Categorização dos estudos oriundos da Revisão Integrativa	29
Quadro 6 - Comparação entre dois modos de fazer Pedagogia na Educação Infantil	44
Quadro 7 - Experiências-Chave High Scope	67
Quadro 8 - Encontro entre Abordagens Participativas na Creche bebê e criança ..	83
Quadro 9 - Encontro entre Abordagens Participativas na Creche brincar.....	84
Quadro 10 - Encontro entre Abordagens Participativas na Creche cuidar	85
Quadro 11 - Encontro entre Abordagens Participativas na Creche relação professora e criança	86
Quadro 12 - Encontro entre Abordagens Participativas na Creche papel da professora	87
Quadro 13 - Encontro entre Abordagens Participativas na Creche espaço, tempo, material e grupo	88
Quadro 14 - Encontro entre Abordagens Participativas na Creche vida cotidiana ..	89
Quadro 15 - Encontro entre Abordagens Participativas na Creche acompanhamento e reflexão do processo de aprendizagem	90
Quadro 16 - Encontro entre Abordagens Participativas na Creche aprendizagem do bebê e da criança	91
Quadro 17 - Características da Pesquisa Qualitativa	92
Quadro 18 - Produção de dados para pesquisa	125
Quadro 19 - Inventário de dados da pesquisa	134

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS
GEB	Grupo de Estudos de Bebês
GEC	Grupo de Estudos de Creche
GEPE	Grupo de Estudos de Pré-Escola
GIPE	Grupo de Investigação da Pré-escola 2023
OBECI	Observatório da Cultura Infantil
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RedSig	Rede de Significações
RME-NH	Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SMED	Secretaria Municipal de Educação (Novo Hamburgo)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REVISÃO INTEGRATIVA: APURAR O FOCO DA PESQUISA PARA DELINEAR ITINERÁRIOS	23
2.1 Bebês interrogam a Pedagogia	31
2.2 Bebês e interações	35
2.3 Bebês em relação com materiais, espaços e tempos	38
2.4 Considerações gerais sobre os estudos selecionados	41
3 OS BEBÊS E A PEDAGOGIA	43
3.1 Educar os bebês: a experiência Pikler- Lóczy	48
3.1.1 Vínculos e cuidados diários com os bebês.....	51
3.1.2 Aprendizagem na primeira infância	52
3.1.3 Brincar livre	54
3.2 Elinor Goldschmied: uma grande Pedagoga da creche	58
3.2.1 O Educador-referência	59
3.2.2 Espaço para viver, aprender e brincar.....	60
3.2.3 Experiências lúdicas e a aprendizagem	61
3.3 Abordagem High Scope	63
3.3.1 Aprendizagem ativa para bebês e crianças	65
3.3.2 Experiências-chave High Scope para bebês e crianças pequenas	67
3.3.3 Ambientes de aprendizagem ativa para bebês e crianças pequenas	69
3.4 Pedagogia-em-Participação	70
3.4.1 Aprendizagem: da curiosidade ao fazer e ao saber.....	75
3.4.2 Organização do ambiente educativo	77
3.4.3 Documentação Pedagógica	80
3.5 A abordagem pedagógica do OBECI: a herança e um caminho em construção	82
4 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	102
4.1 Estudo de caso por processos de Investigação praxiológica	104
4.2 Bebês e crianças bem pequenas em relação: um estudo de caso de natureza praxiológica	110
4.2.1 Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo RME-NH	111
4.2.2 O Observatório da Cultura Infantil - OBECI	116
4.2.3 EMEI Joaninha.....	121
4.2.4 O Caso: O Grupo da Faixa Etária 1- Crianças e Professores.....	123

4.3 Estar com os bebês e crianças bem pequenas, observar, documentar e interpretar: a produção e análise de dados	133
4.4.1 Observação e Escuta	134
4.4.2 Notas de campo, conversas e contrastes de hipóteses	135
4.4.3 Encontrar, recortar e registrar imagens da vida cotidiana: fotografias e vídeos	136
4.4.4 Observáveis do Cotidiano produzidos pelos professores	136
4.4.5. Análise dos dados e triangulação	137
4.5 Tempos da pesquisa	139
4.6 Princípios éticos da investigação	139
5 OS BEBÊS NA CRECHE: UM GRANDE ATO E TRÊS CENAS	142
5.1 Brincar	148
5.2 Relacionar	167
5.3 Investigar	180
5.4 Aprender	194
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORA	223
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – AOS RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA	224
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	227

1 INTRODUÇÃO

Começar de novo e contar comigo.
Vai valer a pena ter amanhecido.
Ter me rebelado. Ter me debatido.
Ter me machucado. Ter sobrevivido.
Ter virado a mesa. Ter me conhecido. (Ivan Lins, 2004)¹

Encontrei na canção de Ivan Lins uma maneira de expressar o que sinto. Todo começo tem uma história nos recomeços. Voltar à Universidade depois de um tempo exige literalmente começar de novo: um começo com frio na barriga, com incertezas, inseguranças, mas, ao mesmo tempo, com a certeza de que educação se faz no movimento da troca, da alegria, da pergunta, do entusiasmo, da investigação, da utopia.

Começo mobilizada por entender a especificidade da pedagogia dos bebês, esses que muito me ensinaram ao longo de meu percurso de vida pessoal e profissional. Ainda quando cursava o Magistério e a Pedagogia, meu interesse em conhecer e aprender mais sobre os bebês já despertava uma necessidade para minha formação. Entretanto, a vida nos leva a muitos caminhos, e, somente passados muitos anos, a partir de 2008, que de fato me aproximei da creche, mais especificamente dos bebês e das crianças bem pequenas. Na época, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo a assumir a Coordenação Pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil João de Barro. Aceitei o desafio e, no ano seguinte, novamente fui convidada a assumir a direção dessa mesma unidade escolar.

Durante esse percurso, busquei diferentes formações a fim de apoiar a prática educativa desenvolvida na escola, bem como fiz algumas especializações e aprofundamentos. Mas definitivamente o momento em que encontrei eco para as minhas perguntas e que, ao mesmo tempo, encantou-me e mostrou o quanto necessária é uma Pedagogia que respeite as especificidades dos bebês foi em 2014, quando passei a integrar o Observatório da Cultura Infantil - OBECI². Nessa comunidade de aprendizagem, descobri muito sob a responsabilidade das provocações, compartilhamentos, ensinamentos e encaminhamentos do Prof^o Dr. Paulo Fochi - a beleza e a responsabilidade de receber os bebês em um espaço de vida coletivo.

¹Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/ivan-lins/99567/>. Acesso em: 09 mar. 2025.

² Observatório da Cultura Infantil - OBECI: comunidade de apoio profissional, coordenada pelo Prof^o Dr. Paulo Fochi. Em seguida, explico o funcionamento desse grupo.

Assim, associando meu desejo de conhecer o modo com que os bebês investigam, minha participação nos encontros do OBECI e a minha prática na escola, assim como o meu ingresso no Mestrado, junto com meu orientador, traçamos caminhos para essa investigação.

O interesse por esta investigação acadêmica surgiu das minhas inquietações em compreender melhor o modo com que os bebês e crianças bem pequenas investigam, pesquisam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo no contexto da creche, e também muito mobilizada pelas observações da rede municipal em que eu trabalhava e suas práticas com bebês. Lembro até hoje que as minhas primeiras aproximações com a creche me surpreenderam muito, pois apenas consegui perceber a necessidade de alimentar e trocar os bebês. E desde então passo a focar o olhar ao que mais a educação infantil faz com os bebês na escola.

É notável que a chegada dos bebês na creche tem interrogado (Barbosa; Richter, 2013) o modo como professores desenvolvem sua docência e como podem organizar contextos de aprendizagem que acolham a subjetividade dos meninos e meninas recém-chegados na cena humana. Nesse sentido, é essencial que a ação educativa oportunize, através da organização de espaços, uma ampliação dessas aprendizagens por meio do brincar. Relacionado a isto, esta pesquisa busca, através do recorte da Pedagogia, ocupar-se com a compreensão dos processos de aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas, bem como, situar as especificidades da pedagogia para creche.

Para tanto, descubro na convivência com os bebês o quão complexa é uma escola que acolhe e respeita as crianças, pois, de acordo com Hoyuelos (2019, p.31), “[...] a complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que, quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza”. Essa beleza por vezes nos provoca e nos mobiliza a ser presença para as crianças. E ainda apoiando-me nas palavras de Malaguzzi, acredito que cada criança que nasce é um ponto de interrogação. Diante disso, é através da observação atenta das ações dos bebês e das crianças bem pequenas, que podemos nos aproximar e conhecer os diferentes modos que aprendem a estar e conviver no mundo.

Para isso, durante o processo de revisão integrativa sobre o tema, verifiquei um aumento considerável de produções acadêmicas relativas à temática, contudo a sustentação reflexiva estava nos campos como: antropologia, sociologia, psicologia e

poucos na pedagogia. Diante desta constatação e por entender que a Pedagogia é um campo do conhecimento que se constitui entre a teoria, a prática, as crenças e os valores(Oliveira-Formosinho, 2017), escolho que a pedagogia seja a sustentação teórica para análise dos dados empíricos desta pesquisa.

Cabe referendar que, mais especificamente, a escolha envolve as pedagogias participativas, a partir de quatro abordagens: Emmi Pikler; Elinor Goldschmied; High Scope e Pedagogia-em-participação.

Para tanto, esta pesquisa tem como foco os bebês e as crianças bem pequenas em interação na vida cotidiana na creche, apresentando como objetivo geral compreender o modo com que os bebês e as crianças pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo na vida cotidiana da creche. Assim, a presente pesquisa pretende encontrar caminhos que possam potencializar as práticas educativas dos professores e da pedagogia para os bebês.

Como objetivos específicos, destacam-se:

- a) identificar estudos e pesquisas existentes no campo da Educação, cuja temática se aproxima da pesquisa pretendida, ou seja: *bebês, relações e aprendizagem*, a partir da revisão integrativa;
- b) compreender o modo com que os bebês e crianças pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo;
- c) assumir a pedagogia como quadro referencial para pensar sobre os bebês na creche;
- d) contribuir com a abordagem pedagógica participativa em construção do OBECI na especificidade da creche;
- e) documentar densamente o cotidiano educativo do grupo de crianças da FE1, de uma escola infantil pública e participante do OBECI;
- f) revisitar os “observáveis” do cotidiano educativo em momentos de planejamento com o grupo de professores da referida turma, a fim de apoiá-los a perceber os modos com que os bebês aprendem;
- g) contribuir para o campo das Pedagogias Participativas, mais especificamente para pedagogia da creche, a partir das narrativas e reflexões das cenas analisadas.

Metodologicamente, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, organizada em um estudo de caso único (Yin, 2005; Stake, 2011), com 15 bebês e crianças bem pequenas e seus 3 professores de uma escola de educação infantil pública do RS. O estudo de caso tem um grande potencial de contribuição para os desafios da prática educativa na creche, uma vez que possibilita olhar atentamente a vida cotidiana dos bebês, para que possamos desnaturalizar rotinas que acabam tornando-se práticas que pouco contribuem com as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Sob esse viés, a escrita dessa dissertação acontece a partir da imersão da pesquisadora, entre os meses de agosto a dezembro de 2023, acompanhando o cotidiano de um grupo de bebês da faixa etária de 1 ano, uma vez na semana no turno da manhã, totalizando 80 horas. A primeira ida à campo organizou-se a partir de uma conversa com os participantes, equipe diretiva e professores da referida turma e de explicações a respeito da pesquisa. No referido momento, apresentei o projeto de pesquisa, esclareci dúvidas e expliquei sobre os encaminhamentos para o consentimento de livre participação e as autorizações para a participação das crianças e professores. Ainda nesse dia, já foi possível conhecer o grupo de 15 crianças pertencentes a Faixa Etária 1, bem como, produzir alguns dados bem iniciais. Nas demais visitas, além de estabelecer vínculos com os bebês, crianças e professores, dediquei-me mais especificamente na produção dos dados (observações, registros fotográficos e filmicos, anotações no caderno de campo e análise do processo documental da turma).

A leitura dos dados produzidos durante a investigação possibilitou a organização de quatro categorias: a) Brincar; b) Relacionar; c) Investigar; d) Aprender. Desse modo, foi possível decupar os verbos de ação dos bebês e crianças bem pequenas e destacar os modos como aprendem e investigam sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Nesse contexto, fazer pesquisa sobre e com os bebês é um desafio, pois “[...] a escolha em investigar os bebês em relação na escola da infância exige que tracemos um itinerário de pesquisa que possa dar conta das especificidades que envolvem fazer pesquisa com bebês e crianças bem pequenas” (Barbosa; Fochi, 2012, p. 01). Esse itinerário é composto por muita observação, acolhimento, espera, constância, vínculo e entrega.

Esta pesquisa está vinculada a uma pesquisa maior, coordenada pelo Prof.^o Dr. Paulo Sérgio Fochi, cujo título é “Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação”. Tal pesquisa tem como objetivo mapear os *drivers* de inovação da ação pedagógica de escolas de Educação Infantil que fazem parte de um processo de formação em contexto em uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, denominada OBECI (Fochi, 2022).

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução. O segundo capítulo apresenta a revisão integrativa de literatura, que permite ao pesquisador aproximar-se da temática que deseja aprofundar, mapear a produção científica, de forma que possa conhecer e, ao mesmo tempo, perceber possíveis oportunidades de ampliação da pesquisa. A partir dos achados das pesquisas da revisão, sistematizo algumas categorias que possibilitam pensar a educação dos bebês.

No terceiro capítulo, apresento o quadro teórico, destacando as abordagens pedagógicas que inspiram o Observatório da Cultura Infantil (OBECI) e que dialogam com o cotidiano dos bebês e das crianças bem pequenas: Elinor Goldschmied, Pikler-Lóczy, High Scope e Pedagogia- em - Participação. Nesse texto, desenvolvo ideias sobre a importância do brincar, do espaço, dos materiais e dos agrupamentos para oportunizar a aprendizagem dos bebês, bem como apresento discussões sobre o papel do adulto.

No quarto capítulo, aponto o itinerário metodológico deste estudo, pois acredito que pesquisar é traçar um itinerário, é um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por colocarmos em discussão nossas verdades diante das descobertas reveladas (Zago, 2003), seja pela leitura de autores reconhecidos, seja pelos bebês e crianças bem pequenas, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. A pesquisa é de natureza qualitativa e o método utilizado é o estudo de caso. Portanto, busco contextualizar densamente o grupo de crianças e professores, bem como o contexto em que se inserem. Além disso, apresento os instrumentos para a produção de dados e a maneira com que serão analisados. Também exponho os procedimentos éticos da pesquisa.

E, por fim, no quinto capítulo, apresento as categorias que emergiram das análises dos dados e que tornaram possível perceber o modo como os bebês e as

crianças bem pequenas investigam, relacionam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Nas considerações finais, retomo as reflexões estabelecidas ao longo do estudo e faço o exercício de aprofundamento das categorias articuladas com a vivência em campo, refletidas com teoria, para então, de certo modo, contribuir com o campo da Pedagogia da Educação Infantil.

2 REVISÃO INTEGRATIVA: APURAR O FOCO DA PESQUISA PARA DELINEAR ITINERÁRIOS

A escolha em investigar os bebês em relação na escola da infância exige que tracemos um itinerário de pesquisa que possa dar conta das especificidades que envolvem fazer pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, uma vez que investigar os bebês “[...] vem constituindo-se a partir da especificidade de observar, participar, ouvir, atuar e visibilizar as crianças nos espaços educativos [...]” (Barbosa; Fochi, 2012, p. 01). Para tanto, apoio-me nas palavras de Zago (2003) quando afirma que pesquisar é traçar um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por colocarmos em discussão nossas verdades diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores reconhecidos, seja pelos bebês e crianças bem pequenas, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo.

Assim, esta pesquisa constitui-se como um itinerário que busca responder às minhas inquietações sobre os bebês e suas importantes relações para o processo de aprendizagem. Dessa maneira, a revisão da literatura é um primeiro passo para a construção do conhecimento científico, pois é através desse processo que novas teorias surgem, bem como, são reconhecidas lacunas e oportunidades para o surgimento de pesquisas num assunto específico (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 123).

Nesse cenário, busquei na revisão integrativa, esta que pertence à revisão bibliográfica sistemática, a possibilidade de realizar uma maior compreensão sobre o conhecimento. Conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011), existem diferentes maneiras de se realizar uma revisão de literatura. É possível destacar duas principais abordagens: a revisão narrativa e a revisão sistemática. A revisão narrativa é aquela que descreve o estado da arte, sem fornecer a metodologia e os critérios de seleção dos trabalhos utilizados para ela. Já a revisão sistemática responde a uma pergunta e utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e compreender os estudos encontrados. No caso da sistemática, ela se divide em quatro outros métodos: meta-análise, revisão sistemática, revisão qualitativa e revisão integrativa (Fochi; Fraga; Heming, 2024).

O termo “integrativa” tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas. O método de revisão integrativa é uma “[...] abordagem que permite a inclusão de estudos que adotam diferentes metodologias” (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 127). Assim, a revisão integrativa é um método específico, que resume o passado da literatura empírica ou teórica, para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular (Broome, 2006 apud Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Para a realização da revisão integrativa, apoie-me nas seis etapas apresentadas por Fochi, Fraga e Heming (2024), a partir dos estudos de Botelho, Cunha e Macedo (2011), conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Etapas da revisão integrativa

Etapa	Ações
1	Definição do tema e ou problema de pesquisa
	Definição dos descritores
	Definição das bases de dados
2	Busca nas bases de dados
	Estabelecimentos dos critérios de inclusão e de exclusão
3	Leitura de título, resumo e palavras chaves dos estudos pré-selecionados após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão
	Seleção dos artigos que se enquadram no escopo
4	Elaboração de matriz de síntese dos estudos selecionados
	Sumarização ou categorização dos estudos
5	Análise e discussão dos estudos selecionados
6	Apresentação dos estudos
	Síntese do conhecimento levantado

Fonte: Elaborado por Fochi, Fraga e Heming (2024).

Assim, a revisão integrativa permite ao pesquisador aproximar-se da temática que deseja aprofundar e mapear a produção científica, de forma que possa conhecer e, ao mesmo tempo, perceber possíveis oportunidades de ampliação da pesquisa. Os trabalhos que fizeram parte desta revisão, mesmo com áreas distintas do

conhecimento, temas, objetivos e metodologias diferentes, convergem para um foco central, que trata das potencialidades e capacidades dos bebês e das crianças bem pequenas enquanto sujeitos e da importância do ambiente de aprendizagem que oportunizamos na educação infantil. O recorte temporal para o levantamento foi entre os anos de 2009 e 2022 em duas bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o site do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Sendo assim, a **primeira etapa** da revisão integrativa é a definição do tema e a formulação de uma pergunta de pesquisa. Considerando esse cenário, a temática em foco trata da investigação dos tempos e das relações dos bebês e das crianças bem pequenas nos processos de aprendizagem, apontando como questão norteadora: de que modo os bebês e as crianças bem pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo na creche?

A **segunda etapa** refere-se ao estabelecimento dos descritores para realizar a pesquisa nos acervos de dados. A pesquisa foi inicialmente realizada apenas com 04 (quatro) descritores, a saber: bebês AND “educação infantil”; bebês AND creche; bebês AND “prática pedagógica”; bebês AND aprendizagem. No entanto, após a finalização dessa primeira versão de revisão, avalei junto ao meu orientador que os descritores inicialmente escolhidos não abrangiam todas as dimensões da questão norteadora. Assim, foi realizada uma nova versão da revisão integrativa com seis descritores que combinavam termos, a partir de operadores booleanos³: bebês AND “educação infantil”; bebês AND creche; bebês AND aprendizagem; bebês AND interações; bebês AND brincadeira e bebês AND brincar. No Quadro 2, apresento a síntese dos resultados da pesquisa.

Ainda na segunda etapa, passou-se à busca nos repositórios de dados para a identificação de estudos a serem incluídos na revisão. Assim, como já anunciado anteriormente, foram consultados o banco de teses e dissertações da Coordenação

³ O termo booleano é uma homenagem ao matemático britânico George Boole, criador da “Álgebra booleana”. Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO. A fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. As palavras Educação Infantil e Práticas Pedagógicas foram colocadas entre aspas por serem palavras compostas. Desse modo, as aspas garantiriam que elas não fossem separadas.

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o site do Scientific Eletronic Library Online (SciELO).

Na **terceira etapa**, foram estabelecidos critérios de inclusão para filtrar o conjunto de estudos, conforme apresenta o Quadro 2.

Quadro 2 - Critérios de Inclusão para revisão integrativa

Período	2009-2002
Etapa de educação contemplada nos estudos	Educação Infantil
Idioma	Português
Área de Concentração	Educação
Acesso a pesquisa	Acesso na íntegra Aberto
Temática	Bebês e as relações com a aprendizagem
Tipos de documentos	Artigos científicos, Dissertações e Teses

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como já informei, o período escolhido para essa revisão integrativa é parte do ano de homologação das DCNEI (Brasil, 2009), documento importante, que representa um marco na história da Educação Infantil e da produção acadêmica. A data limite se deu pelo ano em que a pesquisa foi realizada. Diante desse contexto, entendo que analisar a produção científica de pelo menos uma década seja relevante para compreender quais têm sido os interesses de estudos no cenário brasileiro e quais achados essas pesquisas apontam.

Cabe aqui dizer que os estudos que não atenderam aos critérios de inclusão foram automaticamente descartados, utilizando os filtros das próprias bases de dados. Outro aspecto importante a mencionar é que, em certo momento desta etapa, após a aplicação dos filtros apresentados no Quadro 2, foi necessário realizar a leitura do título, resumo e palavra - chaves e, em alguns casos, as considerações finais para dar seguimento à inclusão/exclusão dos documentos para a posterior análise completa.

Com isso, no Quadro 3, apresento o percurso total desta etapa da revisão integrativa, compreendendo que nesta fase, organizar e sumarizar as informações de maneira concisa é uma possibilidade de organizar os dados para acesso e manejo.

Quadro 3 - Dados sobre os textos mapeados com base nos descritores e nos critérios/filtros definidos

CONJUNTO TOTAL DE TEXTOS ENCONTRADOS			
DESCRITORES	Bases de dados		TOTAL
	CAPEL	SCIELO	
bebês AND “educação infantil”	364	46	410
bebês AND creche	311	49	360
bebês AND aprendizagem	380	22	402
bebês AND interações	622	30	652
bebês AND brincadeira	75	07	82
bebês AND brincar	89	09	98
TOTAL	1841	163	2004
APLICANDO OS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO			
Período, etapa, idioma, área de concentração, acesso e tipo de documento	679	54	733
Excluídos após leitura de título e palavras-chave	632	43	675
Excluídos após leitura dos resumos e considerações finais	598	41	657
Selecionados para análise na íntegra	16	2	18
TOTAL DE ESTUDOS SELECIONADOS			18

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desse modo, ao analisar os dados do Quadro 3, é notável que, nesses últimos 13 anos, o número de pesquisas cuja temática envolve os bebês aumentou substancialmente. Contudo, as pesquisas normalmente se concentram no campo da psicologia do desenvolvimento ou sociologia da infância e poucas produções são pautadas genuinamente pelo campo da Pedagogia.

Com isso, é importante destacar que um conjunto expressivo de textos foi descartado para análise (657) após a leitura dos resumos e considerações finais, o que aconteceu em função de se tratar de pesquisas sustentadas pelas áreas da Psicologia, Saúde, Antropologia e Sociologia. Esta foi uma escolha tendo em vista o desejo de depurar investigações em que a Pedagogia fosse a sustentação para a reflexão teórica e prática.

Em seguida, apresento o Quadro 4 com detalhes dos estudos selecionados, dispondo de informações gerais sobre eles: autor, título e ano. O conjunto de 18 (dezoito) trabalhos está composto por 02 (dois) artigos científicos, 13 (treze) dissertações e 3 (três) teses que tratam da temática dos bebês e suas relações consigo mesmo, com o outro, com o adulto e com a aprendizagem, nas instituições de Educação Infantil.

Quadro 4 - Trabalhos selecionados na revisão integrativa de acordo com a respectiva base de dados

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	
Teses e Dissertações	
1	LOFFLER, Daliana. Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário. 2019. 334 f. Tese (Doutorado em Educação Instituição de Ensino), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
2	BITENCOURT, Lais Caroline Andrade. Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil. 2020. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
3	SILVA, Viviane Tolentino da. As Vivências dos Bebês no Berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: Processos Interacionais e a Construção de Sentidos em suas Aproximações. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
4	RIBEIRO, Larissa Monique de Souza Almeida. Processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês na Educação Infantil. 2022. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
5	KELLETER, Rafael Ferreira. O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre: diálogos com a Abordagem Pikler. 2020. 376 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
6	RODRIGUES, Ana Julia Lucht. Materialidade(s) e os bebês: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche. 2020. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraná, Curitiba, 2020.
7	SCHMITT, Rosinete Valdeci. As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
8	WINTERHALTER, Diolinda Franciele. As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil? 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
9	SOUSA, Elaine Tayse de. As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem? 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

10	MACÁRIO, Vice de Paiva. A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017
11	GOBBATO, Carolina. Os bebês estão por todos os espaços: Dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil . 2011. 20Tf. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
12	GARCIA, Andrea Costa. Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
13	FOCHI, Paulo Sergio. "Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?" documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
14	MÁXIMO, Luciana Perpétuo. Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche . 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018.
15	CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária . 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
16	OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de. Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
Scientific Eletronic Library Online (SciELO)	
Artigos Científicos	
17	Coutinho, Ângela. Os bebês e a brincadeira : Questões para pensar a docência. Da Investigação às Práticas, 4(1), 31 -43. Universidade Federal do Paraná, 2013.
18	AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara; ROSSETTI, Maria Clotilde Ferreira. Processos interativos de bebês em creche . Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na sequência do trabalho, realizei a leitura na íntegra das pesquisas selecionadas, retomando minha pergunta inicial: de que modo os bebês e as crianças bem pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo na creche?

Logo após, na **quarta etapa** da revisão integrativa, tem-se por objetivo construir uma matriz de análise e categorizar os estudos selecionados. Para tanto, emergiram desses estudos 03 (três) categorias, a saber: bebês interrogam a pedagogia; bebês e interações; bebês em relação a materiais, espaços e tempos, conforme pode ser visto no Quadro 5. Segundo Gomes (2004), a palavra categoria, em geral, refere-se a um

conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns, ou que se relacionam entre si. Dessa forma, as categorias dos dados das pesquisas nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos modelos de produção de dados adotados. Para Galiazzi e Moraes (2005), cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de sentido que se organizam a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima.

As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Sendo assim, as categorias de análise do estudo em questão foram escolhidas a partir da recorrência nas conclusões encontradas nos artigos, dissertações e teses e foram organizadas conforme registra o Quadro 5.

Quadro 5 - Categorização dos estudos oriundos da Revisão Integrativa

Organização dos dados	
Categorias de análise	Título dos Estudos selecionados na revisão integrativa
1. Bebês interrogam a Pedagogia	LOFFLER, Daliana. Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário.
	BITENCOURT, Lais Caroline Andrade. Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil.
	WINTERHALTER, Diolinda, Franciele. As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?
	OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de. Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia.
	GARCIA, Andrea Costa. Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas.
	FOCHI, Paulo Sérgio "Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?" documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva.'
	CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária.
	SILVA, Viviane Tolentino da. As Vivências dos Bebês no Berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: Processos Interacionais e a Construção de Sentidos em suas Aproximações.

2. Bebês e interações	RIBEIRO, Larissa de Souza. Processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês na Educação Infantil.
	SCHMITT, Rosinete Valdeci. As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.
	SOUSA, Elaine Tayse de. As interações dos bebês na creche: o que fazem e dizem?
	MACÁRIO, Alice de Paiva. A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora.
	AMORIM, Katia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETI-FERREIRA Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creche.
3. Bebês em relação com materiais, espaços e tempos	RODRIGUES, Ana Julia Lucht. Materialidade (s) e os bebês: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço na creche.
	MÁXIMO, Luciana Perpétuo. Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche.
	KELLETER, Rafael Pereira. O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre: diálogos com a Abordagem Pikler.
	COUTINHO, Angela Scalabrin. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência.
	GOBBATO, Carolina. Os bebês estão por todos os espaços: Dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dessa categorização, seguimos para a **quinta parte** da revisão integrativa, que trata da análise e interpretação dos dados levantados nesta pesquisa. Para tanto, apresento uma análise mais detalhada, a partir de cada categoria anunciada anteriormente. Vale ressaltar, contudo, que, por vezes, um mesmo estudo encontra pontos de convergência em outras categorias, uma vez que as temáticas se inter cruzam no diálogo para a compreensão do modo dos bebês e crianças bem pequenas estarem no mundo.

2.1 Bebês interrogam a Pedagogia

Para nomear essa categoria, inspirei-me no texto das professoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Sandra Richter (2010) “Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche”, por entender que traduz a ideia central dos

estudos que localizei nessa categoria e porque evidencia como os bebês são ativos, curiosos e interativos. Assim, essa categoria é organizada a partir de sete (07) estudos selecionados, os quais marcam nas reflexões e evidências a necessidade de pensarmos em uma Pedagogia que atenda as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas.

A partir disso, Loffer (2019), com a metodologia dos estudos etnográficos, compreendeu que seria possível realizar uma imersão na vida das crianças e afirma que os bebês de diferentes maneiras participam de situações cotidianas da escola infantil, e, assim, modificam a prática educativa, proporcionando um grande desafio acerca da docência para bebês. A autora encontra aporte teórico na Pedagogia da relação, que, segundo ela, é construída no espaço de vida coletiva; nos Estudos da Infância e da Criança, principalmente nas contribuições da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança e Psicologia Cultural, além de autores da História da Infância e da Educação.

A tese de Bitencourt (2022), através da abordagem qualitativa com base empírica, buscou “[...] compreender as Experiências Sociais de professoras e de auxiliar de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e educação de bebês, que frequentam instituição pública municipal de Belo Horizonte, em jornada integral” (Bitencourt, 2022, p. 74). Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas a observação participante e a entrevista semiestruturada. Essa investigação aponta um aspecto um tanto relevante para pensarmos na especificidade da Pedagogia para a creche. A autora defende a ideia de que “[...] com bebês, a pedagogia volta-se para atividades que exigem escuta, atenção, cuidado, toque, afeto, habilidades da área da saúde e relacionais, gerenciamento de espaços, tempos e conflitos, uma pedagogia permeada por ações sutis [...]” (Bitencourt, 2022, p. 156). Desse modo, a autora optou em estudar a importância da indissociabilidade entre educar e cuidar na creche, a partir da formação dos professores que compreenda que as vivências pessoais dos profissionais são um recurso indispensável à formação, uma vez que possibilitam a tomada de consciência das muitas ações desempenhadas por professoras e auxiliares, durante o cotidiano educativo de bebês em contexto coletivo.

Pensando ainda na necessidade de buscarmos uma pedagogia que possa atender às necessidades dos bebês e crianças bem pequenas, Winterhalter (2015, p. 29) sistematiza na sua pesquisa a seguinte pergunta: “Em que medida as

necessidades/desejos expressados pelos bebês e crianças pequenas, por meio de diferentes linguagens, são contempladas nas práticas educativas, tendo em vista o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de modo geral?”. Para responder a essa indagação, encontrou, na metodologia de pesquisa-intervenção, apoio para produzir os dados que compuseram a pesquisa. A autora buscou amparo no referencial teórico da Pedagogia da Infância e em autores que se propõem a pensar a Educação nos primeiros anos de vida em perspectiva contemporânea, como Oliveira-Formosinho (2007; 2013), Richter e Barbosa (2010), Oliveira (2010) e Barbosa (2010). Como resultados desse estudo, apresentam-se “[...] as características e as funções docentes de atenção às diferentes linguagens, planejamento, organização dos espaços, mediação das interações e brincadeiras como especificidade do trabalho das/os professoras/es de bebês e crianças pequenas” (Winterhalter, 2015, p.181).

A pesquisa, intitulada “Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia”, de Oliveira (2019), apresenta como hipótese que o brincar é a ação primordial dos bebês e, desse modo, é a base para o desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, organizada em um estudo de caso único (Yin, 2005; Stake, 2011). A base teórica para reflexão dos dados está apoiada nas Pedagogias Participativas e em autores como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2007,2016). Para discutir as questões relacionadas ao brincar, buscou-se a proposta pedagógica de Elinor Goldschmied (2006) e o brincar livre, da abordagem de Pikler. O estudo empírico aconteceu entre os meses de fevereiro e novembro de 2017, em uma creche municipal em São Bernardo do Campo. As conclusões desta pesquisa indicam que o planejamento e as brincadeiras no berçário emergem grande parte das experiências pessoais das professoras e auxiliares em educação.

Outro estudo de grande relevância é a pesquisa do Fochi (2013), que investigou quais as ações dos bebês entre 6 e 14 meses surgiam a partir das experiências vividas em contexto de situações de vida coletiva. O autor assume que as ações das crianças demarcam um processo inaugural de aprendizagem e relação com o mundo (Fochi, 2013). A imagem de criança que essa pesquisa comunga é a de que, desde que os bebês chegam na cena humana, são capazes de se comunicarem, relacionando-se com o mundo, interagindo e, assim, descobrindo sobre si e o mundo. A Pedagogia é

o campo do conhecimento escolhido e tem três autores de base: Loris Malaguzzi, Emmi Pikler e Jerome Bruner. A pesquisa propõe a abordagem da documentação pedagógica como metodologia para a pesquisa no campo pedagógico. Assim, Fochi (2013) conta que observou o campo para estranhar o familiar e buscou registrar densamente para criar cultura pedagógica, para, então, contrastar os dados que foram sendo construídos. Nas considerações finais, o autor afirma que, ao invés de preparar atividade a ser “aplicada” com os bebês, o mais adequado é organizar o tempo, espaços, materiais, grupos e intervenção do professor. Finalizando sua pesquisa, compreende o quão necessário é que o professor tenha consciência de sua ação pedagógica, para poder intervir de maneira a oportunizar experiências interessantes tanto para as crianças como para os adultos.

A dissertação de Cardoso (2014) buscou investigar a relação entre os registros na educação infantil e o quanto estes se potencializam como documentações pedagógicas, para o professor poder refletir sobre sua prática com os bebês. A concepção utilizada neste estudo de documentação pedagógica é defendida pelas Pedagogias do norte da Itália e pela Associação Criança de Portugal, pois se trata de um valioso processo para os professores, crianças e comunidade educativa, que, ao compartilhar os percursos vividos na escola, contribui com a prática reflexiva dos professores e, ao mesmo tempo, possibilita a visibilidade das aprendizagens das crianças. A investigação é de caráter qualitativo, organizando-se em um estudo de caso (Yin, 2005), envolvendo três professoras de uma creche universitária da cidade de São Paulo. Os resultados da pesquisa anunciam que a documentação pedagógica pode ser uma estratégia que qualifica a prática educativa na educação infantil, uma vez que possibilita a prática reflexiva do professor e torna visíveis as crianças no processo educativo. Contudo, os resultados denunciam o pouco investimento em espaços de reflexão entre os professores, a fim de pensar a partir dos muitos registros feitos durante o cotidiano, e que acabam resumindo-se apenas em arquivos de memórias.

Finalizando esta categoria, apresentamos as contribuições de Garcia (2018), que buscou investigar as relações pedagógicas estabelecidas entre os bebês e suas professoras no cotidiano do berçário. Este trabalho circunscreve-se no campo da Pedagogia. A pesquisa é de natureza qualitativa (Lankshear; Knobel, 2008), caracterizada como um estudo de caso único (Yin, 2005; Stake, 1999) e de inspiração

etnográfica (Woods, 1999). Foi realizada em uma creche da rede pública municipal em uma cidade da região sul de São Paulo. O estudo está alicerçado em pedagogias de natureza participativa: a Pedagogia-em-Participação, a proposta de Elinor Goldschmied e a Abordagem Pikler. Mostrou como evidência que as Pedagogias para os bebês devem estar pautadas na organização de um ambiente que acolha os bebês e proporcione bem-estar aos pequenos e, ao mesmo tempo, invista na formação continuada dos seus profissionais.

Ao analisarmos as pesquisas nesta categoria, percebemos que os autores pautam suas reflexões sobre a necessidade da centralidade do processo educativo ser as crianças, de modo a escutá-las e planejar o cotidiano de maneira a respeitar os direitos das crianças.

2.2 Bebês e interações

Esta categoria é constituída de 06 (seis) estudos que indicam o quanto as ações dos bebês marcam uma aprendizagem inaugural em relação a si e ao mundo (Fochi, 2013). Assim, a tese defendida por Silva (2018) afirma que, ao atentarmos para a dinâmica interativa dos bebês, isto é, ao “[...] observarmos o desenrolar das aproximações entre as crianças” (Silva, 2018, p. 115), descobriremos os diferentes modos que às condições do meio social disponibilizam para acontecerem experiências de qualidade. Para o desenvolvimento deste estudo, a metodologia utilizada foi a perspectiva etnográfica, com um grupo de 13 bebês ao longo de 6 meses, em uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os principais autores que contribuíram para refletir os achados da pesquisa são Vigotski e seus colaboradores, na perspectiva da teoria da Psicologia Histórico-Cultural, bem como as pedagogias italianas. De acordo com a autora, planejar de maneira intencional os tempos, espaços e materiais da creche torna-se uma variável pedagógica muito importante. A mesma autora indica três categorias para melhor compreendermos de que modo os bebês estabelecem relações entre os pares: aproximação provocada por artefatos; aproximação provocada pelo toque e aproximação estruturada em forma de brincadeira. Em suas conclusões, a autora aponta para as capacidades interacionais dos bebês, a partir de uma cuidadosa e acolhedora organização de espaço, escolha de materiais que suscitam a ação e o

olhar atento da professora, enfim o cuidado como elemento importante nas relações de crianças e adultos.

A pesquisa de Ribeiro (2022) trouxe para discussão a temática da imitação como um aspecto bastante importante no processo de aprendizagem das crianças. A pesquisa busca compreender a gênese dos processos de imitação das ações de cuidados pelos bebês, a partir dos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural. A metodologia usada foi etnografia em educação. Segundo a autora, imitar pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro, bem como oportuniza a apropriação do social, tendo em vista os afetos compartilhados com as demais crianças. Neste sentido, a autora sustenta suas reflexões na perspectiva de Vigotski (1934/2010), quanto ao entendimento do conceito de zona de desenvolvimento iminente ao permitir a problematização “[...] do lugar da imitação no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois a imitação pode ajudar as crianças a realizar ações que estão além do seu alcance” (Ribeiro, 2022, p. 229). Também busca sustentação no campo da Pedagogia da Infância. A partir dos dados produzidos na pesquisa, “[...] destaca-se que a imitação é uma atividade e que, como uma das vias fundantes do desenvolvimento cultural dos bebês e das crianças, não é uma cópia da realidade, mas que engendra as vivências e possibilita ações no campo perceptivo e imaginário” (Ribeiro, 2022, p.227).

Schmitt (2014) e Sousa (2019) apresentaram a discussão em suas pesquisas pautadas pela análise das relações sociais na creche, bem como na necessidade de conhecer as formas de interações dos bebês. A primeira autora pauta suas reflexões na concepção baseada nos estudos de Tardif e Lessard (2005), que afirmam que a docência é uma atividade humana interativa, e que, portanto, “[...] se funda na relação com os outros” (Schmitt, 2014, p. 257). Metodologicamente, a pesquisa situa-se no campo da Pedagogia, com interlocução disciplinar, “[...] envolvendo as contribuições das Ciências Sociais, da Filosofia da Linguagem do russo Mikhail Bakhtin e da Psicologia”. Realizou-se um estudo etnográfico com bebês, compreendendo que os bebês que frequentam a creche apresentam especificidades que lhes diferem da posição das demais crianças, ou seja, essa diferença se dá para além do desenvolvimento de cada idade, mas pontualmente pelo papel social que é atribuído a cada uma das relações estabelecidas na instituição educativa.

Nessa perspectiva, Sousa (2019), por meio da metodologia de pesquisa qualitativa, através da observação participante de um grupo de bebês de 11 a 17 meses, buscou analisar o modo de interação entre os bebês. Com os dados da pesquisa, a autora defende a ideia de que as interações entre eles ocorrem principalmente a partir de práticas sociais cotidianas vividas na cultura da escola, como se alimentar, trocar as fraldas, dormir e tomar banho. Outro ponto de destaque desta pesquisa, que estabelece diálogo com a proposta de investigação que pretendo realizar, se dá no aspecto das interações qualificadas e a intencionalidade educativa com os bebês, que possam ser planejadas a partir deles, com a intervenção e escuta do professor sobre as ações vividas pelas crianças.

Macário (2017), por sua vez, apresenta, em sua dissertação, a importância da creche como lugar de bebês, como possibilidade de encontro, de interações, aprendizagens e compartilhamentos dos bebês com o mundo cultural do qual fazem parte. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base nos princípios etnográficos, visando conhecer densamente a realidade da turma pesquisada e a complexidade das relações estabelecidas entre os bebês. Nesse sentido, busca sustentação teórica na perspectiva histórico-cultural, mais precisamente nos autores Vigotski e Wallon. Além disso, as interações entre os bebês na creche acontecem de diferentes formas durante o cotidiano, seja nas brincadeiras, na alimentação, mediante diferentes linguagens evidenciadas por eles, como: olhar, chorar, silêncio, expressões faciais, gestos e movimentos.

Fechando essa categoria, encerramos com o artigo “Processos interativos de bebês em creche” (2012) de Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira, que trata de um estudo sobre as interações de bebês com pares, com o objetivo de apreender aspectos qualitativos desses processos relacionais, considerando particularidades dos bebês. Este é o único estudo que permaneceu nessa revisão integrativa, mesmo que a sustentação teórica não esteja ancorada na pedagogia, uma vez que entendo que essa temática é bastante valiosa ao campo pedagógico e pode nos trazer muitas contribuições para a ampliação e entendimento das pedagogias. A investigação utilizou-se da perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações [RedSig]. As autoras marcam a importância da temática de estudo não apenas em relação à identificação de potencialidades do bebê, como também à construção de práticas diferenciadas em contextos de educação coletiva. As autoras organizam vários

episódios interativos nos quais os bebês estabelecem relações, sendo que o papel do olhar estabelece um grande marco para compreensão desse recurso comunicativo. Nesse artigo, é afirmado que os bebês, mesmo ainda não fazendo uso de pensamento e fala verbais, agem para além do contexto social imediato. Ainda, verificou-se que as interações envolvem um jogo de atenção conjunta. Nos comentários finais do artigo, as autoras destacam que as interações de bebês são muito frequentes e significativas, mesmo entre bebês da mais tenra idade. De acordo com as autoras, “[...] a interação se dá de maneira fluida e breve, apesar de que o acompanhamento longitudinal evidencia que os bebês retomam, posteriormente, elementos anteriormente vivenciados e negociados pelas díades” (Amorim; Anjos; Rossetti-Ferreira, 2012, p. 387).

Cabe dizer que, ao analisar os trabalhos da categoria “Bebês e interações”, percebe-se que, de fato, estar na companhia dos bebês e crianças bem pequenas é uma possibilidade de aprender com eles, ou seja, perceber como investigam e interagem, bem como, estabelecem relações com os outros. Durante a leitura e reflexão dos 06 trabalhos, foi possível estabelecer conexão com o que Hoyuelos (2004, p. 131) afirma ao dizer que “[...] a escuta ativa nos leva a compreender como as crianças pensam, desejam, fazem teorias [...] é uma condição *sine qua nom* para não destruir a cultura infantil, e sim respeitá-la”. Desse modo, é possível perceber que as interações dos bebês são mediadas pela relação de cuidado estabelecida com o adulto e com a organização do espaço.

2.3 Bebês em relação com materiais, espaços e tempos

Esta categoria é formada por cinco (05) estudos, cujo enfoque maior está na importância da intenção e do planejamento dos materiais, espaços e tempos no ambiente da escola infantil. Esses estudos apresentam o objetivo de refletir sobre a importância do espaço físico tornar-se um ambiente de aprendizagem, bem como a organização de espaços de investigação para os bebês e crianças bem pequenas.

A pesquisa de Rodrigues (2020) apresentou um estudo etnográfico com bebês de 13 a 23 meses em uma instituição pública de educação infantil do município de Curitiba (PR), tendo como o objeto de pesquisa o processo de construção do espaço da creche a partir de uma análise das materialidades e das ações dos bebês. A

investigação sustenta-se em um quadro teórico interdisciplinar, mobilizando conceitos do campo da Pedagogia da Infância, da Sociologia, da Geografia e da Antropologia. Para tanto, o desenvolvimento da investigação permitiu uma reflexão acerca da dimensão material da experiência humana e das práticas da cultura dos bebês. A autora ainda destaca o perambular como prática cultural dos bebês, bem como o uso funcional dos materiais e as “coreografias do brincar”. A partir dos resultados, a autora apresenta um conjunto de proposições para a organização do espaço da creche, as quais acolhem e promovem os direitos dos bebês e das crianças.

Máximo (2018) apresenta uma pesquisa do tipo etnográfica com o objetivo de investigar as ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche. O estudo indica que os bebês necessitam de “suportes ambientais” para interagir. A atitude do adulto, o arranjo espacial, a seleção e investimento nas formas de apresentação dos materiais favorecem as interações e explorações dos bebês. Os dados revelam infinitas possibilidades de ação autônoma e interação entre bebês. A base teórica organiza-se a partir de publicações do Ministério da Educação (MEC) e de autores como: Forneiro (1998), Horn (2004), Goldschmied e Jackson (2006), Falk *et al.* (2011) e Oliveira *et al.* (2014).

Ainda na mesma categoria, Kelleter (2020) apresenta seu estudo com o objetivo de discutir a motricidade livre como uma das condições fundamentais para os bebês desenvolverem a autonomia na creche, considerando a abordagem de Emmi Pikler (2016) como guia para as reflexões. Como metodologia, o autor apresenta instrumentos para gerar dados como: observação pikleriana, o diário de campo, o registro fotográfico e fílmico. Outro aspecto importante trazido para discussão pelo autor é o conceito de Ecologia Educativa (tempos, espaços, materiais e grupos) (Bondioli; Mantovani, 1998), que indica a necessidade de um planejamento pelo professor, a fim de possibilitar o movimento livre dos bebês, bem como, as interações com as demais crianças, materiais e espaços.

Apresento ainda as contribuições de Coutinho (2014), a partir de seu artigo “Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência”, cuja temática principal foi as relações sociais dos bebês a partir da brincadeira. A investigação se deu a partir do campo teórico e metodológico que se situa na interlocução entre as áreas da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, com base na etnografia. A pesquisa revela, a partir da observação das crianças no espaço da creche, que as

brincadeiras se repetem e que essa repetição indica uma estruturação de uma ordem social pelas crianças. De acordo com a autora, a brincadeira nesse contexto é entendida como atividade social, dotada de significado, a partir e na relação com a cultura em que se insere. Salienta ainda que a organização do espaço e a escolha dos materiais asseguraram a possibilidade de variadas experiências pelas crianças.

Coutinho (2014) faz menção à brincadeira de fruição e à brincadeira coletiva. Por fruição, a autora entende a “[...] possibilidade de tirar proveito de algo, gozar da sua posse, da sua contemplação e do seu uso” (Coutinho, 2014, p. 03). As brincadeiras coletivas, por sua vez, são experiências privilegiadas de encontro, interação e produção de cultura, nas quais o faz de conta está presente entre o real e o imaginário das brincadeiras. Dessa maneira, perceber a brincadeira de faz-de-conta como atividade recorrente na vida cotidiana das crianças bem pequenas significa validar as crianças como produtoras de cultura, que escolhem, entre muitas experiências vividas, aquelas que lhes interessam para compor uma dada cena. Por fim, a autora afirma que é nesse contexto de ações e interações que as crianças pequenas elaboram as brincadeiras, sendo que o adulto tem um papel fundamental. Cabe aos adultos a organização dos espaços, materialidades, objetos, tempos, liberdade de movimento, seleção de repertórios e pares. Segundo Coutinho (2014, p.5), “[...] quanto menores as crianças, mais o adulto é um interlocutor privilegiado. À medida que as crianças conquistam uma autonomia relativa na interação umas com as outras, o adulto tem o papel de criar condições de relações sociais e a vivência da brincadeira”.

E, para encerrar esta seção, apresento a dissertação: “Os bebês estão por todos os espaços: dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil”, de Gobatto (2017), cujo objetivo central foi investigar as vivências dos bebês nos diferentes espaços de uma escola infantil do município de Porto Alegre. Através de uma investigação interpretativa, apoiada em instrumentos como entrevistas, registros escritos, fotografias e vídeos, buscou-se compreender como a presença dos bebês nos diferentes espaços da escola pode implicar em diversos redimensionamentos no fazer pedagógico da instituição. Buscou-se, em uma interlocução interdisciplinar, articular as contribuições da Psicologia Social-Cultural de Rogoff (1998, 2000, 2005) e da sociologia da infância em diálogo com autores da educação infantil (Barbosa, 2006, 2007, 2009; Barbosa; Richter, 2009; Oliveira-

Formosinho, 2007,2008). A autora salienta que é importante estar atento à presença ativa dos bebês, que, por vezes, passa despercebida pelo professor, tomando-se das rotinas e apagando a necessária atenção ao cotidiano. Reafirma-se, assim, a necessidade de outro modo de fazer escola e pedagogia para os bebês, uma escola que acolha e que possibilite espaços e tempos para as crianças viverem suas infâncias de maneira a serem respeitados seus direitos.

2.4 Considerações gerais sobre os estudos selecionados

Concluindo a revisão integrativa, passamos à **sexta e última etapa**, cujo propósito é apresentar a síntese do conhecimento, bem como apontar propostas de estudos futuros (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Nesse percurso de análise e reflexão, cabe destacar alguns pontos importantes que encontrei no decorrer da revisão integrativa e que entendo que são valiosas contribuições para pensar sobre os bebês e suas experiências nas instituições de educação infantil. Passo a apresentá-los:

- a) os bebês precisam ter a oportunidade de brincar, interagir e ser presença ativa na creche;
- b) é necessária a construção de uma Pedagogia da Infância que respeite os direitos dos bebês e das crianças bem pequenas e que acolha as especificidades da ação pedagógica da creche;
- c) os bebês marcam uma aprendizagem inaugural na creche, a partir das interações, comunicações e brincadeiras com os outros bebês;
- d) para acolher as crianças em espaços de vida coletivo, é preciso planejar espaços adequados, materiais seguros e curiosos, para explorar e descobrir o mundo;
- e) a gestão do tempo nas creches precisa acolher as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas;
- f) a pedagogia para bebês deve atentar para a organização de um contexto educativo orientado pela busca do acolhimento e do bem-estar das crianças;
- g) ser professor de bebês exige um olhar atento para perceber os modos como os bebês exploram o ambiente que estão inseridos;

h) se faz necessária a formação em contexto dos professores com um planejamento reflexivo da vida cotidiana, dos cuidados, das oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento dos bebês.

Destaco a importância do processo de revisão integrativa, pois essa é a oportunidade de aproximar da temática a ser pesquisada, bem como, traçar um breve panorama a respeito da produção científica sobre o assunto e realizar algumas reflexões que contribuam com os caminhos para a construção de outra pesquisa. Dessa maneira, entendo que “[...] o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (Paraíso, 2012, p. 24). Nessa assertiva, cabe destacar que aprendi muito com esta revisão de literatura, pois os dados produzidos nesse percurso me sinalizam que ainda tem a possibilidade de aprofundar e conhecer de maneira mais depurada o modo que os bebês e as crianças bem pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si e sobre o mundo, sobretudo na perspectiva das Pedagogias Participativas como campo de conhecimento.

Desse modo, é possível dizer que, mesmo que a escola se ocupe da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, pois essa é sua função sociopolítica pedagógica, o pouco se produz ainda na área da Pedagogia é como os bebês aprendem em espaços de vida coletivos. Considerando esse cenário, vislumbro a possibilidade de fazer essa pesquisa a partir da observação atenta das ações e relações dos próprios bebês na creche, pois tenho uma hipótese que essa seja uma maneira potente de decupar os verbos que compõem a exploração dos bebês - pegar, sacudir, bater, jogar, alisar, agrupar, levar a boca, apertar, entre tantas outras ações, que as crianças realizam ao estabelecerem relações entre si, com os outros e com objetos variados. Inspirada a conhecer o modo como os bebês buscam relacionar-se e investigar a si, ao outro e ao mundo, sigo para o próximo capítulo desta dissertação, em que apresento o quadro teórico que dialoga com a concepção de bebês e crianças bem pequenas e oportuniza importantes reflexões acerca das pedagogias que sustentam os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês na creche.

3 OS BEBÊS E A PEDAGOGIA

[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças (Malaguzzi, 1999, p.61).

O título desta seção, bem como a presença desta citação de Malaguzzi para dar início a este capítulo teórico, está vinculado ao que atualmente entendo sobre os bebês, ou seja, os bebês “[...] são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” (Barbosa, 2010, p.06). Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades, suas faltas e sua imaturidade. Contudo, nos últimos anos, as pesquisas têm demonstrado as inúmeras capacidades dos bebês e, a partir dessa convicção, compreendo os bebês como sujeitos que experimentam o mundo, através de suas relações e curiosidade. Por isso, reafirmo sustentada nas palavras de Malaguzzi, que é preciso estar com os bebês, para perceber o modo como cada bebê apreende o contexto ao seu redor, que está demarcado por “[...] um processo inaugural de aprendizagem e relação com o mundo” (Fochi, 2013, p.159), sendo necessário o respeito ao tempo, o modo de ser e o desejo de descobrir e de se comunicar de cada criança.

É oportuno acrescentar a esta discussão, o que a professora Maria Carmen Barbosa (2009, p. 23) destaca sobre as crianças, quando afirma que:

[...] crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

Este capítulo pretende percorrer um caminho teórico que possa contribuir com as reflexões produzidas no campo empírico, e, para tanto, busco apoio em pesquisas contemporâneas da infância, nas quais os bebês vêm conquistando espaço como sujeitos de pesquisa. Para isso, a escolha para fundamentar essa investigação parte do interesse em perceber de que maneira as Pedagogias para creche contribuem para entendermos o modo como os bebês se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, em espaços de vida coletiva. Nesta pesquisa, entende-se por espaços de vida coletiva, quando “[...] diferentemente do ambiente doméstico, os bebês convivem com um grupo de crianças pequenas” (Barbosa, 2010, p.3). Nesse

lugar, junto de mais crianças e com a mediação de adultos, as crianças podem experimentar, aprender e construir relações afetivas (Barbosa, 2010). As grandes interrogações de olhar os bebês na escola ainda buscam espaço no campo pedagógico, pois, nos últimos anos, as vagas na creche foram quantitativamente ampliadas, contudo, “[...] ainda não é possível afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas tenha sido efetivada” (Barbosa, 2010, p.1). Por esse motivo, busco dialogar com o campo da Pedagogia, mais especificamente com as Pedagogias Participativas para creche.

A pedagogia da infância dispõe de história e memória para reconstruir uma pedagogia pautada na escuta da criança, no respeito aos seus direitos e no seu espaço de participação. Essa é “Uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). Por serem participativas, consideram o protagonismo das crianças e dos professores, as múltiplas linguagens, a brincadeira e as interações como formas de relação das infâncias com o mundo ao seu redor.

Neste sentido, reflito os argumentos teóricos a partir da compreensão de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013, p.7), quando afirmam que:

A pedagogia organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é um espaço ‘ambíguo’ não de um entre dois - a teoria e a prática- como alguns disseram, mas de um entre três - as ações, as teorias e as crenças - numa triangulação interativa e constantemente renovada.

No Brasil, de acordo com Oliveira-Formosinho (2013), vivemos um momento de polêmicas referente aos modelos pedagógicos propostos para a educação infantil, provocados pelas críticas às pedagogias transmissivas, que acabam provocando a rejeição a qualquer construção de modelos pedagógicos alternativos. Sendo assim, é necessário, a partir da escuta do próprio contexto educativo, das crenças e valores, refletirmos e efetivarmos outra “gramáticapedagógica”. O termo “gramática pedagógica” foi estabelecido por Oliveira-Formosinho (2013) e, ao contrário das pedagogias anônimas, as gramáticas são autorais e intencionais. “Deixam claro sua intencionalidade, seu propósito educativo; não são receitas prontas e supostamente

universais e sim [...] trata-se de uma gramática para o pensar, o fazer, o avaliar, enfim, o viver a pedagogia” (Ribeiro, 2022, p. 37).

Um belo exercício a se fazer é contrastar os modelos de fazer pedagogia - o modo de transmissão e o modo da participação (Oliveira-Formosinho, 2013) -, somados ainda à análise mais específica da concepção de bebês e crianças bem pequenas a partir dessas pedagogias. Dessa forma, o quadro a seguir explicita as principais diferenças entre a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação na perspectiva da educação infantil.

Quadro 6 - Comparação entre dois modos de fazer Pedagogia na Educação Infantil

	Pedagogia Transmissiva	Pedagogia Participativa
Objetivos	Transmissão do conhecimento a geração futura; Acelerar aprendizagens; Preparar para o Ensino Fundamental; Compensar déficits.	Promover o desenvolvimento integral; Possibilitar a experiência; Construir aprendizagens; Atuar com confiança; Dar significado à aprendizagem; Viver a infância.
Conteúdos	Descontextualizados; Fragmentados; Preparatórios para o próximo ano escolar; Conteúdos com fim em si mesmo.	Conhecimento holístico; Campos de experiências; Diferentes linguagens; Vida cotidiana como fio condutor do currículo.
Método	Centrado no professor, na transmissão, nos treinos e nos produtos finais.	Aprendizagem pela descoberta, experiência, investigação; observação da ação da criança; resolução de problemas; pergunta como mobilizadora do conhecimento.
Materiais	Estruturados; Utilização limitada a partir das regras e sugestões do professor.	Não-estruturados; de larga escala com uso flexível e abertos à experimentação; Oferecem diferentes possibilidades sensoriais; Ampliação da paisagem cromática; materiais naturais; quantidade satisfatória para as investigações; combinação de materiais que juntos provocam enredos lúdicos.
Processo de aprendizagem em	Linear	Rizomático
Avaliação	Centrada em produtos; pautada em objetivos fixos; comparação individual com a norma.	Centrada nos processos; acompanha o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e do contexto educativo; avaliação da qualidade da oferta da educação infantil; democrática, participativa e negociada.
Atividade	Passivos, assumir função respondente,	Função ativa; movimento livre;

dos bebês e crianças	precisam ser estimulados pelo professor, memorizar, treinar.	aprendizagem está no corpo; participativa; experimentação e confirmação de hipóteses; ação; interação; brincadeira; vida cotidiana.
Papel do professor	Centraliza a rotina em si; prescreve atividades, molda e reforça, avalia produtos.	Acolhe, escuta, observa, documenta, interpreta, compartilha com colegas, crianças e famílias; Planeja, investiga, estuda, formula perguntas, prefigura espaços para investigação dos bebês.
Interação	Pouca	Muita
Tipo de Agrupamento	Grande Grupo; Todas as crianças ao mesmo tempo fazendo a mesma atividade.	Pequenos grupos; Grande grupo; individual.

Fonte: Adaptado de Oliveira-Formosinho (2007, p.16-17).

É possível perceber, a partir do quadro síntese acima, que as práticas adotadas pelas pedagogias transmissivas ou pelas pedagogias participativas apresentam distintas concepções. A pedagogia da transmissão é centrada na lógica dos saberes, no conhecimento que deseja veicular, através da escolha unidirecional para transmitir. Já a pedagogia da participação cumpre sua essência na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores (Oliveira-Formosinho, 2007). Entende-se que, nessa pedagogia, os atores constroem o conhecimento e a participação no ato educativo, e é isso que possibilita um constante diálogo entre a intenção educativa e a continuidade dos percursos de aprendizagem.

Outra contribuição de Oliveira-Formosinho (2007, p. 19), que valida a prática das pedagogias participativas, diz respeito à “[...]interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar”. Assim, a participação exige escuta, acolhimento, diálogo e negociação o que caracteriza princípios desse modelo pedagógico. Este modelo pedagógico busca romper com uma educação utilitária e almeja cotidianamente uma educação comprometida com a vida.

Na perspectiva das pedagogias participativas, o currículo está centrado na criança e na práxis pedagógica cotidiana nas suas várias dimensões: os tempos, os espaços; os materiais; a escuta e a interação; a observação e a documentação; o planejamento como possibilidade da intencionalidade educativa; a avaliação da aprendizagem; a avaliação do contexto educativo; a organização e a gestão dos

grupos (Oliveira-Formosinho, 2007). Para tal, é necessária uma mudança de concepção que pressupõe a revisão e fundamentação teórico-prática em relação ao papel do professor, da criança, da aprendizagem e do próprio currículo.

Nesse entendimento, as pedagogias participativas surgem como oposição a um currículo pronto-a-vestir de tamanho único (Formosinho, 2007), marcando a necessidade das pedagogias com nome para creche, ou seja, uma gramática pedagógica com nome que “[...] baseia-se num referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial praxiológico para pensar antes-da ação, na-ação e sobre -a -ação” (Formosinho, 2018, p.23). Esse é outro aspecto determinante da prática das pedagogias participativas. Isto é, existe uma proposta formativa para pensar a formação continuada e o desenvolvimento dos profissionais. Esta estratégia formativa pressupõe a formação em contexto, “[...] baseado em comunidades de prática, que permita recriar uma cultura profissional e uma epistemologia [...]” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.31), da prática que está sendo construída pela e na escola.

Assim, as pedagogias participativas são uma possibilidade de colocarmos a criança no centro do processo educativo e, ao mesmo tempo, reposicionar o professor na relação pedagógica, pois, como nos alertam Dahlberg, Moss e Pence (2019, p.243), “[...] o risco que enfrentamos não é explorar o desconhecido, mas nos refugiarmos no conforto do conhecido”. Nesse sentido, refletir, a partir da própria prática, mostra-se uma ferramenta muito importante, uma vez que desnaturaliza algumas práticas que acabam se tornando automáticas e pouco efetivas para a qualificação dos processos de aprendizagem dos bebês.

Para tanto, escolho o que, dentro do último século, se traduz nas pedagogias participativas para primeira infância, que são as que inspiram o OBECI⁴ e que compõem este quadro teórico. Mais precisamente, elejo abordagens pedagógicas participativas, que não se propõem criar uma narrativa única de mundo, de sujeito, de aprendizagem e de escola, mas que apresentam, por vezes, um mesmo princípio que pode ser vivenciado de diferentes maneiras por bebês, crianças, professores no contexto de cada instituição de Educação Infantil.

⁴ OBECI- Observatório da Cultura Infantil - coordenado pelo Dr. Paulo Fochi. No capítulo 4 explicarei os objetivos do observatório.

Nesse sentido, estabeleço diálogo com Emmi Pikler, Elinor Goldschmied, High Scope e Pedagogia-em-Participação para entender como os bebês e as crianças bem pequenas aprendem nessa relação social que é a escola, ou seja, como o brincar, as interações, as ações, as relações e o descobrir o mundo são refletidos nessas pedagogias. Cabe ainda ressaltar que se trata de um recorte dessas importantes experiências pedagógicas, que obviamente não irão se esgotar nessas páginas, mas foram aqui reunidas por se tratarem, cada uma em seu contexto, “[...] como precursoras de uma visão que ousou confrontar o senso comum a respeito da educação da infância e criou algo totalmente novo, antes impensável, e que hoje serve de referência e inspiração em muitos países” (Ribeiro, 2023, p. 16). Desse modo, o saber-fazer das pedagogias participativas envolvem um processo concreto. Quer dizer, é necessário refletir a prática situada em coerência com os princípios e valores partilhados. A seguir apresento as quatro abordagens.

3.1 Educar os bebês: a experiência Pikler- Lóczy

A abordagem de Pikler-Lóczy para a educação de crianças dos três primeiros anos de vida trata de orientações pedagógicas e de cuidados, desenvolvido pela médica húngara Emmi Pikler. No ano de 1986, o Instituto Lóczy (1946) passou a chamar-se pelo nome de sua fundadora Emmi Pikler, com o objetivo de acolher crianças órfãs, da capital de Budapeste, em uma pequena casa de campo, situada em meio de um grande jardim (Falk, 2021). Pikler dirigiu o Instituto Lóczy por quase 40 anos, momento em que acompanhou o cotidiano dos bebês e das crianças em “[...] circunstâncias bem definidas, descritíveis e controláveis” (Soares, 2017, p.19), o que enriqueceu muito a eficácia da sua abordagem que se baseava na “[...] relação afetiva e na liberdade de movimentos, por promover bem-estar físico, afetivo e psíquico nas crianças” (Soares, 2017, p. 19). Em 2011, foram transferidos os últimos abrigados para famílias acolhedoras, e o local passou a funcionar como Centro de Educação Infantil que atende cerca de 30 crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, segundo a abordagem Pikler. Este mesmo prédio também acolhe a Associação Pikler-Lóczy, um centro de estudos, formação e divulgação desta proposta (Soares, 2017).

Emmi Pikler cursou medicina em Viena, no começo do século XX, formando-se em pediatria, no hospital Universitário com o professor Pirquet. Com o professor

Pirquet, aprendeu sobre o sistema de vida da criança, quer seja atender os bebês e as crianças pequenas, em primeiro lugar, quer seja fazê-lo de maneira menos desagradável possível para a criança. “Uma das regras rígidas que se deveria respeitar era a que proibia terminantemente dar a um bebê doente uma colherada a mais do que ele aceitasse voluntariamente” (Falk, 2021, p.23). A própria maneira de vestir os bebês era pensada, promovendo o movimento livre e, inclusive, no inverno, passavam ao ar livre, protegidas do frio, mas nunca impossibilitadas de movimentar-se.

A partir da experiência que Emmi Pikler viveu junto com seus professores Pirquet e Salzer (cirurgião pediatra no Hospital Markhof), e na companhia de seu marido, um pedagogo progressista, ela “[...] já não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto” (Falk, 2021, p. 25), mas que, para seu desenvolvimento integral, a criança precisava de brinquedos que oferecessem oportunidades adequadas para a manipulação e descoberta de maneira independente.

Quando em 1946, Emmi Pikler tornou-se responsável em dirigir a instituição de acolhimento da rua Lóczy e elencou importantes objetivos para o tamanho desafio: provar seu sistema de educação em circunstâncias da vida cotidiana; ensinar às jovens educadoras a observar as crianças, “[...] a tentar compreender tudo o que expressa a posição do corpo, seus gestos e sua voz” (Falk, 2021, p. 32); ensinar que era necessário falar enquanto atendiam os bebês, pois, “[...] por meio de suas palavras e de seus gestos, haviam de prepará-las para tudo o que iam fazer” (Falk, 2021, p.32); ensinar as educadoras que precisam trabalhar em cooperação com os demais educadores e manter atualizados os registros individuais dos percursos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

As educadoras aprenderam que, segundo Pikler, “[...] a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta” (Falk, 2021, p.34). Falk (2021, p.35) destaca quatro princípios fundamentais a organização da abordagem Pikler:

- a valorização da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas;
- o sustento das relações pessoais estáveis da criança - e dentre estas, o valor de sua relação com uma pessoa especial-e de forma e do conteúdo especial dessa relação;

- o empenho constante para que cada criança [...] aprenda a conhecer sua situação, seu entorno pessoal e material [...];
- a promoção e a manutenção de um bom estado de saúde física da criança, sustenta a aplicação dos princípios precedentes, ao mesmo tempo que também é o seu resultado.

Esses quatro princípios organizam e apoiam o cotidiano das crianças e dos adultos em todo o ambiente educacional, permitindo analisar as ações que são respeitadas com os bebês e crianças, bem como reconhecer procedimentos e técnicas que não se caracterizam por um método, mas sim por uma abordagem; ou seja, um conjunto de princípios que sustentam a educação de bebês e crianças até os três anos de idade. Segundo Tardos⁵ (2016), para que as crianças possam seguir interessadas pela vida, Emmi Pikler persistia em algumas condições, entre elas a segurança e a tranquilidade. As condições estáveis do espaço, da organização e das atitudes dos adultos eram um grande diferencial no Instituto Lóczy.

Ao longo da última década, o olhar diferenciado da Abordagem criada pela Dr.^a Emmi Pikler vem ganhando visibilidade no Brasil e tem guiado muito das práticas pedagógicas em desenvolvimento para as crianças da creche, e com isso, a ideia de que a criança precisa “[...] encontrar segurança e bem-estar, um espaço não só acolhedor e caloroso, mas também estável, onde possa integrar referências que lhe ajudem a estabilizar-se, a localizar-se... a desenvolver e estruturar-se” (Falk, 2016, p.25). Assim sendo, os princípios da abordagem Pikler nos provocam a colocar em suspenso verdades absolutas de nossa prática com bebês e nos ajudam a questionar práticas cotidianas, desnaturalizando ações que talvez não estejam respeitando as crianças.

Diante desta breve contextualização da abordagem Pikler, é possível perceber que se trata de um cenário bastante singular, ou seja, era um orfanato, em um período pós-Guerra em Budapeste, país culturalmente muito diferente do Brasil, o que nos leva a pensar o que podemos aprender com essa abordagem e não acreditar que se trata de uma receita a ser realizada. Passo a seguir a apresentar conceitos, os quais se sustentam a experiência Pikler e que, ao mesmo tempo, contribuem para sustentar e discutir a minha pesquisa.

⁵Anna Tardos, psicóloga, especialista em primeira infância, filha de Emmi Pikler, é considerada guardiã dos princípios sobre o desenvolvimento infantil concebidos por sua mãe há quase um século.

3.1.1 Vínculos e cuidados diários com os bebês

Se entendermos que os bebês são competentes desde o seu nascimento, é preciso desde cedo estabelecermos uma relação de confiança e colaboração. Na abordagem de Pikler, “[...] o tempo dedicado aos cuidados representa o melhor momento para um encontro privilegiado, quando o vínculo afetivo pode ser construído e aprofundado” (Falk, 2017, p.22). Para que o bebê se sinta seguro, é importante que um educador seja referência, sendo este o responsável em todos os momentos de cuidados, como troca de fraldas, roupas, alimentação, sono.

O modo como esse educador se aproxima dos bebês e lhe toca precisa ser com atenção e cuidado, de uma maneira respeitosa, na qual é preciso de tempo e espaço adequados para que o bebê possa viver a experiência de cuidado. Nos momentos do cuidar, o adulto nomeia o que está sendo feito, olhando para os bebês com um tom de voz agradável. Cabe ao adulto estabelecer um diálogo com o bebê, deixando espaços para silêncio e assim perceber as reações das crianças (Soares, 2017).

Nessa perspectiva, é a vida cotidiana das crianças “[...] pensada em seu conjunto e nos mínimos detalhes pelo adulto, e a qualidade do cuidado que lhe é oferecido, o que garante a presença [...], o desenvolvimento psicomotor e psicossocial” (Falk, 2016, p.18). Assim, torna-se um princípio norteador, uma vez que, a partir desse planejamento do adulto, são estabelecidas as condições de equilíbrio para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.

Assim, a alimentação na creche é um momento extremamente importante no cotidiano educativo. De acordo com a abordagem Pikler, o bebê que ainda não se senta por conta própria deverá ser alimentado no colo de um adulto referência. Quando a criança já consegue sentar-se sozinha, com segurança, pode usar uma cadeira na qual possa apoiar de maneira firme seus pés no chão. A educadora lhe alimenta, possibilitando a ação da criança, com sua própria colher, até que consiga se alimentar sozinha (Soares, 2017).

Conforme os postulados de Emmi Pikler, a criança é um ser único e, portanto, precisa de cuidados e atenção individual. É assim que a autora desenvolve um dos temas principais de sua abordagem: as atividades de atenção pessoal (David; Appel, 2010; Fochi, 2015). Essas atividades são aquelas relacionadas aos cuidados pessoais

de cada bebê, seja alimentar-se, seja vestir-se ou dormir. Tardos (2016, p. 19) aponta para o valor educativo da forma como a educadora toca o bebê, pois “[...] a mão do adulto é para a criança uma fonte importante de experiência”. Nesse sentido, a forma de segurar o bebê e a maneira com que o alimento é dado à criança necessitam de gestos cuidadosos e carinhosos, da calma e da paciência com que se cuida e educa o bebê.

Para que isso ocorra, segundo Fochi *et al.* (2016, p.301), é necessário observar três elementos importantes:

- (i) enquanto for necessário que o adulto auxilie a criança na alimentação, deverá anunciar as suas ações de modo a antecipar para a criança o que está por acontecer. Também (ii) é importante que um adulto torne-se referência para um pequeno grupo de crianças, de forma a criar códigos reconhecíveis pelos meninos e meninas dos momentos que estão por vir e, (iii) respeitar o ritmo de cada criança sem antecipar etapas.

Além disso, convém destacar que a criança participa ativamente em seus cuidados, quando estabelece uma relação estável de afeto e segurança com o adulto. Durante os cuidados, é necessário que o adulto tenha tempo suficiente para ser sensível às necessidades das crianças, para que consiga compreender as manifestações individuais, para poder responder a elas de maneira adequada (Falk, 2016).

3.1.2 Aprendizagem na primeira infância

A abordagem de Emmi Pikler compreende que “[...] a base da aprendizagem e da função cognitiva está nas atividades de exploração livre de materiais diversificados, que antecedem e acompanham as aquisições motoras” (Soares, 2017, p. 14). Nessa compreensão, o primeiro elemento para a aprendizagem por si mesmo é a liberdade de movimentos, ou seja, o bebê precisa iniciar, continuar e interromper sua própria atividade. E, para tanto, o ambiente deve ser cuidadosamente preparado para acolher o bebê, uma vez que eles aprendem vivendo. Dessa maneira, as contribuições da pediatra húngara alargam o olhar sobre a ação da criança, “[...] não dissociando a relação motora com as questões cognitivas, relacionais e afetivas” (Fochi, 2018, p.188-189). A partir desse aspecto, Pikler nos ajuda a perceber o quanto devemos respeitar os bebês como sujeitos de ação e de direito, bem como organizar

oportunidades nas quais o brincar livre possa favorecer a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para Pikler, a organização de um ambiente favorável, com roupas adequadas, e a não intervenção direta do adulto no desenvolvimento do bebê são aspectos para que a criança possa aprender por si mesma e de forma melhor do que aquela que é influenciada por um adulto. Isso significa que a forma como organizamos o espaço e os materiais implica na maneira como os bebês poderão construir as suas aprendizagens.

Ao observar atentamente a ação de bebês e crianças pequenas Pikler, “[...] não acreditava que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto [...]; além disso, não acreditava que aquele tipo de intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê [...]” (Falk, 2011, p. 19), e sim, acreditava que ao respeitar o ritmo individual de cada criança e assegurar-lhe “[...] todas as possibilidades de ter iniciativas autônomas de movimento livre e de jogo independente [...]” (Falk, 2011, p.19), estaria contribuindo com a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês.

Os bebês têm necessidade de movimento e ação, e, “[...] por meio da ação, eles vão, aos poucos, se distanciando do adulto, em direção à afirmação de si mesmos” (Soares, 2017, p.46) e, dessa maneira, as experiências dos primeiros anos fundam condições essenciais para a qualidade das aprendizagens. Então, proporcionar espaço suficiente para as crianças se movimentarem livremente torna-se um ponto importante nessa abordagem, pois o movimento é uma necessidade básica dos bebês, que precisa ser acolhida e oportunizada pelo adulto.

De acordo com Tardos (2010 *apud* Falk, p. 71), “[...] as experiências dos primeiros anos constituem as condições fundamentais para a formação posterior dos conceitos de pensamento abstrato”. Entende-se, na abordagem Pikler, que as crianças somente ampliam seus conhecimentos em atividades concretas, quando interagem com objetos e materiais que possibilitem uma multissensorialidade. Por isso, o conceito de autonomia proposto por Pikler está associado à concepção de criança competente e que aprende a partir de seu interesse. Conforme Fochi (2018, p. 188), isso significa dizer que “[...] por intermédio da atividade iniciada pela própria criança, os seus esforços interiores estão dosados [...] e, assim, estabelece sentidos pessoais para aquilo que está a acontecer à sua volta e consigo mesma”.

A experiência de Pikler mostra um profundo respeito ao desenvolvimento dos bebês e, ao mesmo tempo, foca no respeito à autonomia do bebê, no movimento livre e no vínculo seguro com o cuidador. Dessa maneira, indica possibilidades para ação do professor na prática pedagógica. A abordagem Pikler propõe um espaço melhor, mais acolhedor, sensível e atento aos bebês.

3.1.3 Brincar livre

O brincar é uma necessidade humana. Os bebês e as crianças bem pequenas apresentam profunda necessidade de brincar com tudo que está em seu entorno. Nasceram com inúmeras competências para descobrir o mundo e, ao receberem oportunidades para o seu desenvolvimento, cotidianamente aprendem de modo muito significativo. As capacidades dos bebês vão além de comunicar o que sentem para satisfazer suas necessidades básicas, como fome, sono ou desconforto. Eles criam jeitos para se relacionarem, primeiramente, com a mãe e, aos poucos, ampliam para as demais pessoas e objetos. A cada ação, vão percebendo o que mobiliza o outro e provoca “interação” com eles.

Enquanto o bebê brinca, descobre as possibilidades que o objeto lhe oferece e o que pode fazer com ele, sendo o espaço um dos componentes essenciais para o desenvolvimento da brincadeira livre (Kalló, 2017, p. 36). O espaço precisa permitir à criança descobrir, investigar e relacionar-se com o mundo de forma autônoma, segura e que se sinta desafiada. Portanto, cabe ao adulto criar condições continuamente para que a brincadeira livre e independente possa acontecer.

Segundo a abordagem Pikler, o brincar livre assume um ponto-chave para a garantia do desenvolvimento dos bebês, pois o brincar livre e a liberdade de movimentos “[...] são especialmente importantes para o desenvolvimento saudável da personalidade da criança [...]” (Kalló; Balog, 2017, p. 18). Sendo assim, o espaço onde acontece o brincar torna-se um elemento essencial para acontecer a brincadeira livre. O espaço da brincadeira protegido consiste em um local no qual o bebê, que ainda não se desloca, pode fazer suas interações com atenção e sem ser interrompido. Já as crianças bem pequenas, que investigam seu entorno, devem permanecer fora desta área protegida, a fim de expandir suas brincadeiras (Kalló, 2017).

Podemos afirmar que o brincar atende a diferentes funções no desenvolvimento dos bebês, contribuindo dessa forma para que as crianças bem pequenas se integrem ao mundo ao seu redor. Nesta fase em que os bebês buscam entender a utilidade das coisas, tornam-se colecionadores de objetos, de elementos da natureza, e essa é uma característica que faz parte desse percurso de brincadeiras. O desenvolvimento do colecionar dá início por volta de um ano, quando a criança bem pequena começa a manipular muitos objetos e, ao mesmo tempo, começa a colecioná-los. Pode se tratar de brinquedos, objetos do cotidiano, elementos encontrados na natureza que são escolhidos pela criança pela sua importância e, em seguida, os guarda em um lugar seguro ou dentro de um recipiente (Kalló, 2017).

Para Tardos (2011), Kálló e Balog (2013), o bebê, ao brincar com os objetos, descobre as suas propriedades e aprende o que pode fazer com eles. Quando brinca, utiliza os movimentos que acaba de aprender e distintas atividades e faz isso com mais destreza. A criança tem a capacidade de ler o mundo que a cerca, conviver consigo e com o outro, fazer suas escolhas, explorar e investigar, adquirir posturas por livre iniciativa, aprender por si, entre tantas outras coisas. Se acreditamos nesses potenciais da criança, podemos organizar um entorno, físico, social e emocional, para lhe garantir o desenvolvimento harmonioso e natural, respeitando seu ritmo e jeito de ser.

O brincar com o próprio corpo constitui a fase inicial da ação lúdica; as novas combinações corporais, como a sucção, a coordenação da mão e da sucção, são experimentações dos bebês e inseridas em esquemas lúdicos. Nesse brincar, a descoberta da mão, primeiro por casualidade, passa a ser “objeto” de exploração e investigação do bebê, assim como acontecerá com os brinquedos e materiais que tiver acesso. Esse processo se dá com a união da experiência do movimento com o olhar e ganha nuances com o passar do tempo, porque, gradualmente, aprende a coordenar os movimentos, dos braços, mãos e dedos, enquanto seu olhar acompanha o que faz e suas mãos se abrem e fecham, preparando-se para agarrar, segurar, soltar os objetos.

Enquanto descobre e adquire outras posturas corporais, como o virar de lado e de bruços, girar no seu próprio eixo, arrastar-se, engatinhar, sentar, levantar-se até caminhar, vai explorando ou usando seu próprio corpo para conhecer o que está ao seu alcance. Logo que o bebê for capaz de, por si próprio, sentar-se de maneira

confortável, seu campo de visão amplia e embora o prazer da sucção permaneça, outro interesse é perceptível, ou seja, o interesse da boca em relação à mão ao pegar objetos e perceber suas características, e, em seguida, emerge uma fase na qual a criança começa a prestar atenção a tudo aquilo que está ao alcance de suas mãos, a tudo aquilo que é possível fazer com as mãos (Bondioli, 1998, p. 217-218).

A tríade do olho-mão-boca usada, presente desde o início da exploração e brincadeira, se expande e ganha novas funções. Aos poucos, a criança deixa de levar à boca os objetos, e esta passa a contar sobre o esforço e empenho cognitivo empregados na atividade investigativa. Da mesma forma, o seu olhar nos mostra o que a criança vê e seu estado de atenção e engajamento no que faz. Também as mãos ganham novas e refinadas maneiras de pegar e pesquisar o objeto.

Kálló e Balog (2017) nos mostram, através de seus estudos, que há uma gênese no brincar livre do bebê. O primeiro brinquedo é a descoberta das próprias mãos e sua manipulação, a exploração e investigação dos objetos, seleção e organização de coleções com os objetos até a construção com eles. Quando o bebê cresce, desenvolve novas posturas, que expandem sua visão de mundo, pois passa da horizontalidade para a verticalidade. Ou seja, se inicialmente enxergava o entorno mais próximo e disponibilizado pelo adulto, passa, então, a ver o ambiente sob outros ângulos e com maior possibilidade de escolher o que quer explorar. Conforme desenvolve seus movimentos, aprimora seu jeito de brincar e explorar os objetos.

No brincar livre, a criança constrói estratégias próprias para resolver pequenos ou grandes conflitos que surgem. Uma criança que consegue as coisas por meio da experimentação independente adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança para a qual são oferecidas soluções prontas (Pikler, 2017). Enquanto os bebês brincam, vivem um momento de muitas sensações, conectados consigo mesmos e com o objeto, pois investigam com o corpo inteiro. Da mesma maneira, com o brincar livre, ampliam o conhecimento de si, pois estão envolvidos em uma atividade espontânea que acontece a partir de suas iniciativas e desejos, e, assim, escolhem, em seu entorno, o objeto que desejam manipular de maneira autônoma, de acordo com seu interesse.

Desde que os bebês chegam ao mundo, são sujeitos reativos e ativos, de acordo com o seu entorno. Fochi (2018) salienta que eles possuem iniciativa, exploram o seu próprio corpo e, a partir desse modo particular de exploração,

constroem um *ethos* investigativo para compreender o mundo à sua volta. Os bebês sentem, gostam, não gostam e interpelam a cultura. Dessa maneira, depreendemos que é através da brincadeira que os bebês iniciam seus processos de descoberta. Para Gonzalez-Mena (2014), é a brincadeira que oferece aos bebês as experiências sensíveis com o mundo.

O modo como os bebês brincam é diferente do jeito que as crianças a partir dos 3 anos o fazem. Dessa maneira, é preciso observar atentamente para perceber os detalhes dessa “brincadeira - exploração” (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014), uma vez que, segundo as autoras, por meio da brincadeira, os bebês se envolvem em uma exploração com final aberto. Eles não estão confinados em regras, procedimentos e resultados, e, dessa forma, se auto direcionam.

Brincar para os bebês é algo vital e precisa ser reconhecido como um uso importantíssimo do tempo deles, e não como algo a ser feito “se sobrar tempo”. A brincadeira para os bebês e crianças bem pequenas envolve movimento livre, caso contrário, não conseguirão estar por completo na brincadeira. Compreendemos que a brincadeira livre e a exploração são atividades não controladas, porém monitoradas; é quando as crianças têm a opção de seguir os próprios interesses sem estar sob o controle contínuo dos adultos ou em função de resultados esperados (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014).

A partir de 1 ano, o bebê começa a manipular diferentes objetos simultaneamente, de tal maneira que “[...] antecipa que a construção está a ponto de manifestar-se” (Balog, 2017, p. 50). Esse tipo de brincadeira (colocar um objeto dentro do outro; empilhar as coisas; organizar os objetos em filas) é o início da brincadeira de construção. As crianças são “[...] engenhosas, ensaiando diferentes possibilidades [...]” (Balog, 2017, p. 53) para compreender o que é possível fazer com determinado objeto. Pela ação da criança, esta aprende e amplia seu repertório de habilidades com base em inúmeras tentativas com os materiais.

A seguir, apresento aspectos da abordagem de Elinor Goldschmied para a educação de bebês e crianças bem pequenas que se articulam com a temática da minha pesquisa.

3.2 Elinor Goldschmied: uma grande pedagoga da creche

Elinor Goldschmied desenvolve uma proposta com o objetivo de construir indicações importantes para que o professor norteie sua ação diária com os bebês e crianças e, dessa maneira, ofereça “[...] a melhor experiência possível às crianças em seu cuidado [...]” (Goldschmied; Jackson, 2006, p.19).

Elinor Violet Sinnott Goldschmied nasceu em 1910, em uma família burguesa, no interior da Inglaterra, e faleceu em 2009, aos 98 anos. Durante boa parte de sua infância, viveu no campo, com muitas oportunidades para brincar com objetos reais que estavam ao seu alcance. No ensino superior, estudou na área da educação, no Instituto Froebel, na Inglaterra, formando-se educadora de infância. Em 1937, conseguiu uma bolsa de estudos para o curso de saúde mental na London School of Economics, no qual formou-se como assistente de psiquiatria.

Durante a trajetória profissional, ainda na Inglaterra, Elinor trabalhou como responsável por um grupo de crianças refugiadas consideradas “selvagens”. Nesse local, Elinor observava o quanto a privação afetiva a que essas crianças foram submetidas havia lhe deixado traumas e um comportamento agressivo. Para dar conta dessa realidade, instituiu o trabalho em pequenos grupos com as crianças, para os quais apenas um profissional responsável era destinado aos cuidados pessoais de cada um desses pequenos grupos de crianças. Essa seria a base do que, posteriormente, acabou sendo um conceito chave de sua abordagem: educador-referência.

Após a Segunda Guerra Mundial, Elinor, junto com o seu marido Guido e o filho Marco, regressam à Itália. Nesse período, visitou muitos orfanatos e percebeu as poucas condições relacionais e lúdicas em que os bebês viviam. A partir dessa observação, passou a construir uma proposta pedagógica e defender a ideia de que a relação adulto e criança é central para o desenvolvimento das crianças.

A obra de Elinor Goldschmied nos apresenta pontos fundamentais para a organização de um trabalho educativo com os bebês. Sob esse viés, passo a apresentá-los a seguir.

3.2.1 O Educador-referência

Goldschmied, ao longo de seus estudos, observou, por longas jornadas, bebês e crianças em orfanatos e creches, e esses momentos lhe fizeram refletir sobre o pouco tempo em que as crianças recebiam uma atenção próxima ou não compartilhada de um adulto. Dessa maneira, surge uma das ideias centrais da abordagem de Elinor Goldschmied (a do educador-referência ou da pessoa-chave (*personachave*), já que, para a pedagoga, os bebês e as crianças bem pequenas necessitam estabelecer um vínculo seguro e de apego com o adulto para o desenvolvimento e aprendizagem (Goldschmied; Jackson, 2006).

Nessa perspectiva, organizar a ação educativa na creche, a partir da abordagem do educador referência, além de possibilitar um vínculo estável e seguro, entre a criança e o professor durante os momentos do cotidiano, também oportuniza a participação e colaboração das crianças nas situações de cuidados, como a troca de fraldas, e, ao mesmo tempo, afirma uma segurança emocional ao bebê. Nessa compreensão, salienta-se que a centralidade das relações de vinculação entre professores e crianças pequenas são entendidas como a base da abordagem (Araújo, 2017).

Ainda de acordo com Goldschmied e Jackson (2006), é importante planejar um espaço sossegado e confortável da sala, nomeado pelas autoras como “ilha de intimidade”, organizado com pequenas coleções, em que um pequeno grupo de crianças tenham tempo e espaço para interagirem de forma privilegiada com a professora. Desse modo, segundo as autoras, o estabelecimento de relações primárias entre crianças e professora exige condições propícias e contínuas nas interações.

As preocupações apresentadas por Goldschmied e Jackson (2006) reforçam o quanto as experiências de receber afeto e atenção são importantes para o desenvolvimento saudável dos bebês e crianças. Assim, na escola de educação infantil, é necessário adotarmos como um dos princípios da ação educativa, justamente a qualidade da relação entre adultos e crianças, uma vez que o estabelecimento de uma segurança emocional ajuda o bebê a compreender a ausência de seus pais e se sentir protegido e atendido em suas necessidades.

3.2.2 Espaço para viver, aprender e brincar

O ambiente físico exerce uma grande influência nas experiências vividas pelas crianças na escola. De acordo com Goldschmied e Jackson (2006, p. 33), “[...] quaisquer que sejam as limitações de um prédio, sempre há algo que pode ser feito para torná-lo mais confortável”. Dessa maneira, fica visível o quanto o espaço físico influencia na qualidade das relações, bem como nas oportunidades de experiências que são oferecidas aos bebês e crianças bem pequenas.

Goldschmied e Jackson (2006) apresentam o conceito de ambiente satisfatório, pois acreditam que a creche é um lugar de viver, e, portanto, o ambiente físico necessita ter dupla função: “[...] por um lado, ser cômodo e criar uma atmosfera semelhante ao ambiente de um lar e, por outro lado, apresentar condições práticas necessárias ao desenvolvimento de uma ação pedagógica adequada” (Araújo, 2018, p.145). Desse modo, as autoras defendem a ideia de que criar um ambiente satisfatório necessita acontecer de forma contínua, com o objetivo de organizar o ambiente de maneira que apoie o bem-estar emocional de bebês e crianças, bem como oportunize e desafie o desenvolvimento das crianças. De acordo com as autoras, criar um ambiente satisfatório não se resume a uma tarefa única, mas é algo que tem a necessidade de acontecer de maneira contínua. Dessa maneira, é preciso planejar os materiais, brinquedos, cores, mobílias, bem como os diferentes ambientes que comporão a sala, de acordo com os interesses e necessidades do agrupamento de crianças.

Portanto, organizar um ambiente satisfatório, “[...] significa oferecer possibilidades de brincadeiras, interações, movimentos livres, explorações. Deve-se descentrar da figura do adulto e gerar a atividade da criança a partir da sua própria escolha” (Fochi, 2023, p.59). Tendo em vista o papel do adulto, Goldschmied (2006) defende três papéis importantes - organizador, facilitador e iniciador -, reafirmando que cabe ao adulto a gestão do espaço, tempo, materiais e agrupamentos das crianças.

Araújo (2018, p.145) reafirma as ideias de Goldschmied e Jackson ao destacar que:

É importante que as salas de atividades para as crianças mais pequenas, combine, primeiramente, a amplitude com a intimidade, ou seja, possuam dimensões suficientes para que as crianças que se deslocam, possam

movimentar-se livremente e aquelas que ainda não o fazem possam permanecer em cantos acolhedores e tranquilos.

Dessa maneira, organizar um ambiente satisfatório não é uma tarefa simples, que acontece apenas em um único momento do ano. É necessário observar os movimentos das crianças, a fim de perceber seus interesses e necessidades. Para tanto, é fundamental que o espaço da creche seja um lugar para viver, além de trabalhar e brincar.

3.2.3 Experiências lúdicas e a aprendizagem

A abordagem de Goldschmied tem como centralidade a necessidade de criar boas oportunidades lúdicas para as crianças, pois “[...] quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 25). Nesse sentido, é preciso planejar um ambiente satisfatório, que permita a ampliação das relações de maneira qualitativa, a partir da organização dos mobiliários, materiais, espaço, considerando a faixa etária das crianças e o tamanho do grupo.

Elinor defende a ideia de que os bebês precisam de oportunidades para brincar e aprender quando não estão recebendo atenção individualizada de um adulto. A partir dessa premissa, a autora desenvolve propostas de jogos, surge, então, o cesto dos tesouros e o jogo heurístico. Esses jogos têm o objetivo de enriquecer a proposta pedagógica da escola que atende os bebês e não a substituir.

Conforme Araújo (2018 *apud* Majem; Ódema, 2010), os princípios em comum das propostas do cesto de tesouros e do jogo heurístico são:

- (a) a sustentação na atividade espontânea da criança e a sua potenciação;
- (b) a criação de condições para que o adulto esteja disponível para apoiar a atividade da criança, o que promove uma atmosfera calma e tranquila, favorecedora desta atividade;
- (c) a criação de oportunidades para que a criança seja ativa, tenha autonomia e liberdade, e prossiga ao seu próprio ritmo;
- (d) a utilização de materiais não comercializáveis enquanto material do jogo;
- (e) a sua constituição enquanto situações educativas (Araújo *apud* Majem; Ódema, 2010, p. 54).

A abordagem para aprendizagem de crianças que foi desenvolvida por Elinor Goldschmied (2006), em colaboração com educadoras, na Inglaterra, na Itália, na Escócia e na Espanha, trata do brincar heurístico com os objetos. De maneira bastante sucinta, o brincar heurístico oferece a um pequeno grupo de crianças, por um determinado tempo e em um ambiente calmo, silencioso, uma quantidade grande de diferentes objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente sem a intervenção direta do adulto.

O Cesto de Tesouros é um exemplo concreto do quanto os bebês têm interesse em tudo que compõem seu entorno. De maneira breve, podemos dizer que se trata de um cesto de vime baixo, contendo diferentes objetos escolhidos do cotidiano, de diversas materialidades. Conforme Fochi *et al.* (2023, p. 65), “[...] no cesto de tesouros são colocados “objetos-tesouros”, cujas possibilidades de peso, textura, tamanho, som, cor, cheiro, bem como formatos diversos, oferecem aos bebês a chance de investigar e descobrir que é de cada item”. Em seguida, quando temos o cesto preparado, organiza-se uma sessão com no máximo 4 ou 5 bebês, em um local tranquilo. Eles são convidados a brincar, sendo colocados ao lado do cesto, para que possam ao manusear os objetos, que instigam a curiosidade e a investigação; ou seja, são instigados a agir sobre os objetos e, ao mesmo tempo em que descobrem as propriedades e utilidades do material, desenvolvem a capacidade de concentração.

É surpreendente observar os bebês em uma sessão com o cesto de tesouros, pois é notável quantas ações diferentes fazem com os objetos, como olhar, tocar, bater, apanhar, colocar na boca, deixar cair, morder, chacoalhar. Os bebês envolvem todo o seu corpo no processo de descoberta dos objetos, parecendo inicialmente querer dizer “o que é isso?” e mais tarde parecem dizer “O que posso fazer com isso?” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 115-116). O jogo heurístico é uma “[...] abordagem para a aprendizagem de crianças e não uma prescrição” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 149).

O segundo ano de vida dos bebês compreende outras características no desenvolvimento. A criança já se movimenta com mais segurança e passa a divertir-se com a exploração de texturas e formatos, pela boca e mãos (Goldschmied; Jackson, 2006). Diante das especificidades dos bebês neste segundo ano, as autoras apresentam a proposta do jogo heurístico com o objetivo de qualificar as oportunidades educativas na creche, na medida que oportuniza a autoatividade e a

concentração das crianças. Sendo assim, em um espaço tranquilo e silencioso, dispomos de 5 tapetes, para que aconteça uma sessão, em que 5 crianças possam brincar ao mesmo tempo. Em cada tapete, são organizados os mesmos materiais de maneira intencional, em um espaço que convide à ação da criança. Em cada tapete, coloca-se um conjunto de objetos, sem finalidade lúdica preestabelecida (Majen; Odema, 2010), e de receptáculos em quantidade suficiente e variedade satisfatória.

Conforme Goldschmied (2006), uma criança de 2 anos já apresenta um brincar imaginativo e sociável. Brincar com areia e água é uma proposta muito apreciada pelas crianças, que se divertem descobrindo o que conseguem fazer com essas substâncias, como vertê-las, bater nelas, amassá-las, manipulá-las. Outro destaque importante feito por Goldschmied (2006) diz respeito à importância do papel do adulto na relação com a criança durante a brincadeira. Não cabe ao adulto estimular o bebê a manipular os materiais, pois acredita que o bebê, tendo a oportunidade de explorar, tocar e interagir, sempre o fará.

Em seguida, apresento as ideias-chave da abordagem High Scope.

3.3 Abordagem High Scope

A Fundação de Investigação Educacional High Scope tem sua origem com trabalho de bebês e crianças até os três anos, centrado inicialmente no apoio às famílias, a partir da implementação de projetos em que profissionais realizavam visitas domiciliares a mães com bebês, de nível socioeconômico baixo. O projeto tinha como objetivo desenvolver na mãe competências para que esta fosse facilitadora do desenvolvimento cognitivo do filho. É desta associação, sustentada em referenciais teóricos, que surge o currículo High Scope para bebês e crianças até os três anos (Araújo, 2018, p. 72).

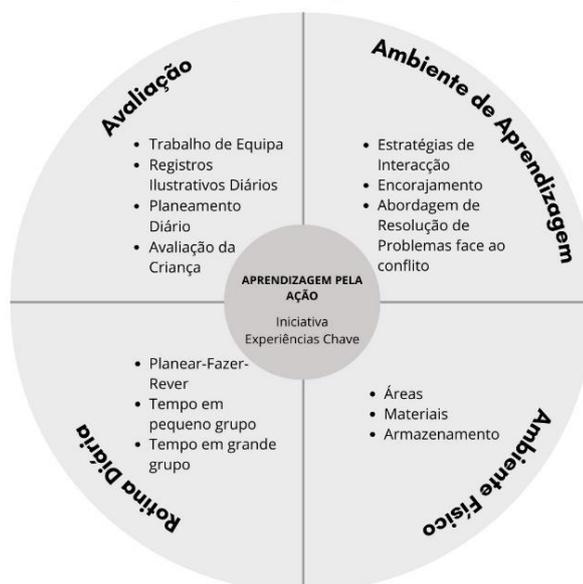
A abordagem High Scope é uma proposta americana de currículo para a educação infantil e séries iniciais desenvolvida na década de 1960, por David Weikart (1931- 2003) e colaboradores, baseada em princípios construtivistas de Jean Piaget, Vygotsky e na educação progressiva de Dewey (UNIVESP, 2010). Trata-se de uma teoria assumidamente construtivista, em que a aprendizagem está na ação e na iniciativa da criança, em que “[...] os aprendizes sensoriomotores aprendem através

da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos" (Kruse, 2005 *apud* Araújo, 2018, p. 79).

As premissas orientadoras da abordagem High Scope para bebês e crianças prevê um currículo que tem como centralidade a aprendizagem ativa, que entende que, desde o nascimento, as crianças aprendem ativamente, através das relações que estabelecem com as pessoas e a partir das explorações dos materiais do seu mundo. Isso significa dizer que a criança é inteligente, capaz, investigadora para descobrir o seu meio (Hohmann; Post, 2003), com o apoio de um adulto de confiança que respeite, cuide e permita a continuidade das brincadeiras (Araújo, 2018), o que se mostra como condição para a aprendizagem ativa.

Os princípios da abordagem High Scope passaram a ser conhecidos no Brasil com a presença de livros de tradução portuguesa como "A Criança em Ação" (Hohmann *et al.*, 1987) e "Educar a Criança" (Hohmann; Weikart, 2007). Os cinco princípios orientadores desta abordagem para a educação de bebês e crianças em idade de creche se organizam em um diagrama nomeado como "roda da aprendizagem" *High Scope*, que, de maneira sistematizada, apresenta as ideias fundamentais desta proposta para os bebês e crianças de zero a três anos: a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente físico, os horários e rotinas e a observação das crianças. A seguir, apresento em um diagrama, em forma de círculo, a roda da aprendizagem:

Figura 1 - Roda da Aprendizagem *High Scope* para bebês e crianças.



Fonte: Adaptado de Post e Hohmann (2003, p. 11).

Esta abordagem defende a ideia de que os bebês aprendem com todo o corpo, e, por isso, é necessário construir um ambiente de aprendizagem que favoreça uma participação ativa e o envolvimento por parte da criança (Post; Hohmann, 2003, p. 22-23). Dessa maneira, os bebês e as crianças bem pequenas aprendem a partir do processo de explorar o mundo através de ações como: observar; levar à boca; escutar; tocar; agarrar; sacudir (Araújo, 2018).

Outro aspecto de grande importância nessa abordagem é o trabalho em equipe dos adultos, ou seja, “[...] trabalham em colaboração no sentido de observar e apoiar diária e individualmente as crianças e, em simultâneo, estabelecer relações privilegiadas com os pais, favorecendo a troca de experiências [...]” (Araújo, 2018, p. 85), que possibilitam a continuidade dos processos de aprendizagens dos bebês. Por isso, a observação da criança torna-se um componente fundamental da abordagem High Scope para bebês e crianças pequenas, uma vez que, ao observar, o adulto conhece e se aproxima da criança, organizando espaços, materiais, horários e rotinas. Enquanto estão com as crianças, “recolhem episódios diários”, e, no momento do encontro entre os demais professores do grupo de crianças, debatem a partir dessas observações que servem para orientar o seu próprio comportamento de apoio à criança no dia seguinte (Hohmann; Post, 2003).

3.3.1 Aprendizagem ativa para bebês e crianças

Na perspectiva da abordagem High Scope, a aprendizagem ativa evidencia-se como eixo estruturante da *Roda de Aprendizagem*, firmando sua concepção na ideia de que “[...] o ser humano é um aprendiz ativo desde o nascimento” (Araújo, 2018, p. 78). Portanto, a iniciativa e a ação da criança são centrais no desenvolvimento dessa proposta. A aprendizagem ativa de bebês e crianças pequenas passa a ser compreendida através do “[...] processo pelo qual eles (*bebês*) exploram o mundo através de ações como: observar, cheirar, levar a boca... provar ou fazer coisas acontecer através da manipulação de objetos” (Araújo, 2018, p. 79 *apud* French; Murphy, 2005).

Nesse sentido, a organização do ambiente de aprendizagem mostra-se um princípio fundante da abordagem, uma vez que este é planejado de modo a

proporcionar conforto e bem-estar às crianças e aos adultos e, ao mesmo tempo, ofertar amplas oportunidades para a aprendizagem ativa. Assim, a construção de um ambiente de aprendizagem ativa para bebês e crianças até os três anos precisa contemplar:

[...] as necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e proteção; necessidades cognitivas de oportunidade de fazerem escolhas, explorarem materiais interessantes; e necessidades sociolinguísticas de comunicarem seus desejos e descobertas [...] (Hohmann; Post, 2003, p. 22).

A abordagem considera a importância do ambiente apoiar o desenvolvimento sensorio motor das crianças no que se refere à aprendizagem, pois “[...] ninguém pode ter experiências pela criança ou construir conhecimento para a criança [...]” (Araújo, 2018, p. 80). É preciso que a própria criança estabeleça relação direta com os objetos, espaços, pessoas, situações para que a aprendizagem e desenvolvimento aconteçam.

Com fundamento na teoria de desenvolvimento da criança e na experiência com bebês e crianças pequenas, a abordagem High Scope (Hohmann; Post, 2003, p. 22-23) desenvolveu quatro pressupostos orientadores da prática do trabalho com as crianças muito pequenas:

1. Bebês e crianças até os 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos;
2. Bebês e crianças até os 3 anos aprendem porque querem;
3. Bebês e crianças até os 3 anos comunicam aquilo que sabem;
4. Bebês e crianças até os 3 anos aprendem num contexto de relações de confiança.

Os bebês e as crianças pequenas recolhem informações a partir de todas as suas ações, por isso os bebês aprendem fazendo, e, à medida que as explorações e interações precoces dos bebês com pessoas ou com materiais acontecem, exercitam e fortalecem as sinapses que usarão a vida toda (Hohmann; Post, 2003). Dessa maneira, através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão e audição, os bebês são capazes de construir conhecimento. Nesta fase do desenvolvimento, rapidamente a mobilidade aumenta e, com isso, a possibilidade de novas experiências de aprendizagem. Sendo assim, “[...] os bebês e crianças que já conseguem se movimentar são sinônimos de materiais e de brinquedos que se consegue movimentar!” (Hohmann; Post, 2003, p. 26). Desse modo, é essencial planejar

espaços que possam apoiar a experiência motora e as descobertas das crianças de acordo com o desenvolvimento infantil, a partir de mobiliários que possibilitem circunscrever espaços de investigação, bem como de brinquedos e materiais não estruturados como elementos naturais e da natureza, que deem a oportunidade de ampliar o enredo lúdico.

Desde a mais tenra idade, os bebês estão aptos e automotivados para explorar e aprender, ao seu ritmo e com seus próprios meios. Num ambiente organizado e desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas às crianças bem pequenas, estas tornam-se curiosas e, de maneira processual, vão em busca do desconhecido no mundo físico e social. Isto quer dizer que as escolas de educação infantil, para apoiarem o desenvolvimento de crianças, precisam organizar seu ambiente com “[...] materiais diversos, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração das crianças” (Hohmann; Post, 2003, p. 29).

Os bebês e as crianças até os 3 anos de idade comunicam aquilo que sabem, elas compreendem a linguagem muito antes de serem capazes de falar sobre as regras gramaticais. Através dessa comunicação que inicialmente acontece por meio do choro, dos gritinhos, sorrisos e em seguida, por sílabas, os bebês “[...] entram para a vida social organizada da comunidade onde se relacionam com outras pessoas, testam ideias e ganham consciência das suas ações [...]” (Hohmann; Post, 2003, p. 30).

Um ambiente rico em confiança é o que bebês e crianças pequenas necessitam para se desenvolverem de maneira sadia, “[...] a confiança que nasce do cuidado” (Hohmann; Post, 2003, p. 32). Esse cuidado refere-se aos aspectos afetivos e sociais, assim como à composição de um espaço que acolhe as necessidades e interesses dos pequenos, que possa promover as relações sociais, as interações e a brincadeira.

3.3.2 Experiências-chave High Scope para bebês e crianças pequenas

As experiências-chave estão organizadas em nove domínios abrangentes da aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, que são as categorias de base para o registro de observação High Scope para bebês e crianças. Trata-se de “[...] uma ferramenta de avaliação utilizada em programas para bebês e crianças até os 3 anos”

(Hohmann; Post, 2003, p. 38). A seguir, o Quadro 7 sistematiza as experiências-chave de acordo com a abordagem.

Quadro 7 - Experiências-chave High Scope

Experiências-Chave High Scope para Bebês e Crianças	
Sentido de si Próprio	<ul style="list-style-type: none"> - expressar iniciativa; - distinguir-se dos outros; - resolver problemas com o que se depara ao explorar e brincar; - fazer coisas por si próprio.
Relações Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - estabelecer vinculação com a educadora responsável; - estabelecer relações com outros adultos; - criar relações com os pares; - expressar emoções; - mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros; - desenvolver jogo social.
Representações Criativa	<ul style="list-style-type: none"> - imitar e brincar de faz de conta; - explorar materiais de construção e de expressão artística; - responder a e identificar figuras e fotografias.
Movimento e Música	<ul style="list-style-type: none"> - movimentar partes do corpo (virar a cabeça, agarrar, dar pontapés); - movimentar o corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrio); - movimentar objetos; - sentir e expressar batimentos regulares; - ouvir música; - responde à música; - explorar e imitar sons; - explorar sons e tons vocais.
Comunicação e Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - ouvir e responder; - comunicar não-verbalmente; - participar na comunicação dar e receber; - comunicar verbalmente; - explorar livros de imagens e revistas; - apreciar histórias, parlendas ou rimas e canções.
Explorar Objetos	<ul style="list-style-type: none"> - explorar objetos com mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz; - descobrir a permanência do objeto; - explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes.
Noção Precoce da Quantidade e de Número	<ul style="list-style-type: none"> - experimentar “mais”; - experimentar a correspondência de “um para um”; - explorar o número de coisas.
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - explorar e reparar na localização dos objetos; - observar pessoas e coisas sob várias perspectivas; - encher e esvaziar, por dentro e tirar para fora; - desmontar coisas e juntá-las de novo.
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - antecipar acontecimentos familiares; - reparar no início e final de um intervalo de tempo; - experimentar “depressa” e “devagar”; - repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito.

Fonte: Adaptado de Post e Hohmann (2003, p. 39).

As experiências-chave são instrumentos para que os adultos possam apoiar a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, visto que, ao observar os bebês em ação, compreendem o seu desenvolvimento, e, assim, qualificam o planejamento seguinte. Para os bebês e as crianças, “[...] na fase sensório-motora, o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem” (Hohmann; Post, 2003, p. 43). Portanto, os professores apoiam e ampliam o processo de aprendizagem das crianças ao oferecerem uma ampla variedade de ambientes, materiais e experiências para exploração.

3.3.3 Ambientes de aprendizagem ativa para bebês e crianças pequenas

Os ambientes de aprendizagem ativa para bebês e crianças pequenas, ao serem organizados, necessitam levar em consideração as seguintes questões práticas: conhecimento do espaço e dos recursos disponíveis; número de crianças que compõem o grupo, mantendo como questão guia “[...] como é que podemos organizar espaços, equipamentos e materiais que apoiem da melhor forma o crescimento e o desenvolvimento das crianças?” (Hohmann; Post, 2003, p. 100). Um ambiente bem planejado “[...] promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Hohmann; Post, 2003, p. 101). Na abordagem High Scope, existem três grandes linhas orientadoras para a organização do espaço e dos materiais para bebês e crianças pequenas: “[...] criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos; apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem” (Hohmann; Post, 2003, p. 102). É essencial que um ambiente que acolha bebês e crianças pequenas inclua áreas claramente delimitadas, ou seja, local para preparar alimentos e alimentar, para dormir e para realizar a higiene pessoal (Hohmann; Post, 2003). Já as áreas de brincar e explorar devem incluir espaços amplos, para as crianças se movimentarem, mas também espaços privados em que as crianças possam estar sozinhas.

Para que verdadeiramente apoiemos a abordagem sensório-motora das crianças em relação à aprendizagem, é importante criar um ambiente de interesse, que coloque os bebês e crianças em ação. Devem ser levados em consideração os

seguintes aspectos: “[...] apelar aos sentidos das crianças” (Hohmann; Post, 2003, p. 114), oportunizando diferentes materiais e experiências aromáticas, sonoras, táteis.

Na abordagem High Scope, os materiais são versáteis, quer dizer, “[...] são objetos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (Hohmann; Post, 2003, p. 115). Portanto, a organização dos espaços e dos materiais que se oferecem à experimentação é um ponto-chave à aprendizagem ativa, uma vez que encoraja as ações dos bebês.

Além de um ambiente que apoie as aprendizagens dos bebês, é preciso organizar a rotina diária e a rotina dos cuidados. Para tanto, de acordo com a abordagem High Scope, faz-se necessário “[...] criar um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível. E ainda, incorporar aprendizagem ativa [...] em cada acontecimento e rotina de cuidados”(Hohmann; Post, 2003, p. 196). Sob essa perspectiva, a organização da rotina para o grupo de crianças é uma maneira de garantir a segurança e o planejamento dos tempos, espaços e propostas que serão organizadas às crianças em pequenos e grandes grupos.

A seguir, apresento a quarta abordagem que serviu de base teórica para essa pesquisa

3.4 Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação é a perspectiva pedagógica da Associação Criança⁶. Essa é uma associação privada, sem fins públicos, localizada em Portugal, com objetivo de promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos pedagógicos e organizacionais (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001).

A criação da Associação Criança surgiu no final de 1995, devido à expansão da educação pré-escolar e pela motivação de um grupo de pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Portugal) e profissionais deste campo. Organizava-se enquanto pró-associação desde 1996 e foi formalmente criada em

⁶ A Associação Criança foi apoiada pela Fundação Aga Khan e Fundação Calouste Gulbenkian entre 1996 e 2002. Desde 2002, é apoiada pela Fundação Aga Khan.

outubro de 1997, como um “[...] fórum cívico de advocacia a favor da criança e como uma organização de apoio ao desenvolvimento sustentado da Educação de Infância” (Araújo, 2011, p. 23). De acordo com Araújo (2011), a proposta desenvolvida pela Associação Criança foi inspirada no trabalho de João Formosinho e pela experiência do Projeto Infância, coordenado por Júlia Oliveira-Formosinho.

Ainda conforme Araújo (2011, p.27), o Projeto Infância contribuiu de maneira fundamental com os princípios da Associação Criança, a partir de seu legado:

(a) a importância de referências teóricas partilhadas para a formação, intervenção e pesquisa; (b) a importância dos processos colaborativos de identificação dos problemas vividos nos contextos da Educação de Infância; (c) a compreensão da formação, supervisão e pesquisa enquanto projeto integrado, no qual são valorizadas estratégias de aprendizagem experiencial e sua interpretação; e (d) a importância das parcerias que envolvem as organizações em processos de avaliação, mudança e inovação, isto é, em processos de desenvolvimento, aprendizagem e qualificação (Oliveira-Formosinho, 2001).

Ao longo de décadas, a Associação Criança tem desenvolvido trabalho com a formação, intervenção e investigação, com o foco no desenvolvimento dos vários profissionais que atuam na educação de infância inserida na melhoria dos contextos em que trabalham, para promover práticas educativas ao desenvolvimento das crianças e suas famílias (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001). Conforme Araújo (2011, p. 24), “[...] estas atividades têm vindo a ser desenvolvidas sobretudo em contextos carenciados, da rede solidária e pública, nos distritos de Braga, Lisboa, Sintra e Porto”.

A perspectiva pedagógica em que a Associação Criança sustenta sua ação é a socioconstrutivista para a Educação de Infância, em creche e jardim-de-infância, nomeada de Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2018). Desse modo, para desenvolver esta “[...] práxis participativa, requer-se a desconstrução da cultura pedagógica convencional vivenciada durante décadas e naturalizada pela maioria” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 30). Nesse processo de desconstrução, a práxis da Pedagogia-em-Participação precisa ser trabalhada simultaneamente em várias dimensões: na visão de mundo; no paradigma epistêmico; na teoria da educação; e na pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2018).

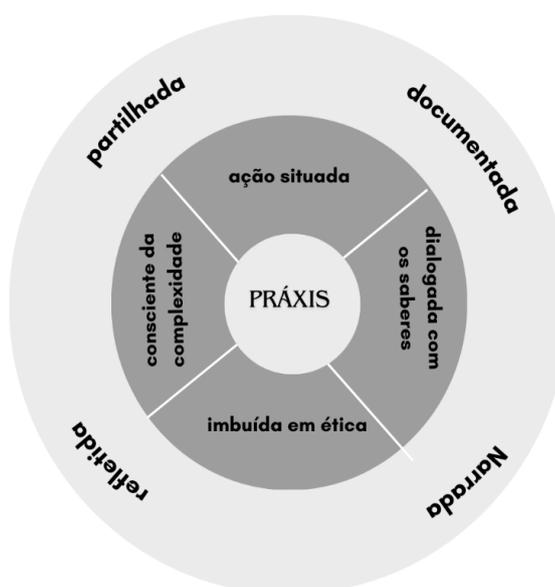
De acordo com Oliveira-Formosinho (2018), para consolidarmos a Pedagogia-em-Participação é necessário o estabelecimento de uma pedagogia isomórfica na

formação dos professores. Isso quer dizer, que os profissionais da educação da primeira infância em seu processo formativo, necessitam participar ativamente vivenciando as diferentes linguagens, materiais, espaços e contextos que serão oportunizados às crianças. “Criar conectividade entre o pensar e o fazer” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 31) é o que aponta Júlia Formosinho, afirmando a necessidade de transformar a ação do professor, com a adoção de pedagogias participativas.

Para Pedagogia-em-Participação, “[...] uma tarefa desafiadora implica desenvolver uma prática testemunhal (Freire, 2009) que envolva as crianças, desde os bebês, como coconstrutoras das situações de aprendizagem [...]” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 31). Para tanto, desenvolver uma práxis testemunhal exige que os professores construam crenças e saberes, promovendo, assim, um ambiente educativo e um cotidiano praxiológico participativo que respeite as crianças.

Esses saberes e crenças constituem a primeira expressão da práxis testemunhal, que necessita de um cotidiano em que a práxis firma a participação. Abaixo, na Figura 2, Júlia Oliveira-Formosinho (2018) expressa graficamente a ideia de práxis pedagógica na perspectiva da Pedagogia-em-Participação:

Figura 2- Práxis Pedagógica

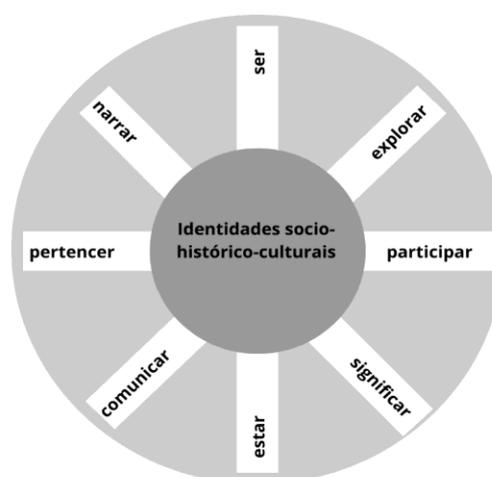


Fonte: Oliveira-Formosinho (2018, p. 37).

Assim, a práxis pedagógica é uma ação educativa situada em um contexto específico, em uma cultura, com pessoas reais participantes, a partir de saberes práticos e teóricos construídos coletivamente e dos princípios, valores e crenças. Essa prática exige um cotidiano em que a práxis institui a participação de todos.

Dessa maneira, a Associação Criança encontrou, em algumas abordagens de sustentação construtivista e socioconstrutivista - como High Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia, Educação Experiencial e a proposta de Elinor Goldschmied -, a inspiração e a certeza da necessidade de uma pedagogia explícita para embasar e apoiar a reconstrução de práticas educativas (Araújo, 2011). Diante disso, somente no ano de 2008, foi apresentada a própria perspectiva da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação, “[...] de natureza socioconstrutivista que, no âmbito de processos de investigação, foi construindo aqueles que considera os eixos centrais da intencionalidade para o pensar-fazer pedagogia no cotidiano” (Araújo, 2011, p. 29). Os eixos centrais da intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação são “[...] eixos altamente interdependentes e que representam áreas de intencionalidade ao nível de finalidades, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e investigação” (Araújo, 2011, p. 37). A seguir, apresento, na figura 3, a representação dos eixos de intencionalidade educativa na Pedagogia-em-Participação:

Figura 3- Eixos da intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação



Fonte: Oliveira-Formosinho (2018, p. 37).

O primeiro eixo pedagógico **-ser e estar** - define como “[...] foco do ato educativo às identidades plurais que partilham semelhanças [...]” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 37) e diferenças. A escola de educação infantil é sustentada, assim, enquanto um espaço que respeita as crianças no seu ser, estar, brincar, aprender, garantindo o bem-estar integral. Conforme Araújo (2011, p.13), “[...] constitui um ambiente que cria oportunidades de exploração e aprendizagem, em jornadas de aprendizagem guiada”.

O segundo eixo pedagógico - **pertencer e participar** - orienta a intencionalidade educativa, enquanto pedagogia intercultural, e desenvolve o reconhecimento das semelhanças e a inclusão de todas as diferenças (Oliveira-Formosinho, 2018). Neste processo, cria-se a possibilidade de estabelecer laços e a participação ganha significado nos contextos educativos (Araújo, 2011).

O terceiro eixo pedagógico - **experimentar e comunicar** - aponta para “[...] aprendizagem experiencial que permite à criança a exploração do mundo e do conhecimento usando as inteligências sensíveis e os sentidos inteligentes” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 39). Este terceiro eixo pedagógico “[...] define uma pedagogia da aprendizagem experiencial na qual a intencionalidade é a do fazer-experimentar, de forma contínua e interativa, em reflexão e comunicação” (Araújo, 2011, p. 30).

O quarto eixo pedagógico - **narrar e criar** - “[...] refere-se à narração das aprendizagens como suporte à criação de significado. A narração das aprendizagens é uma potência que possibilita a interpretação, compreensão, sentido e significado” (Oliveira-Formosinho, 2018). Parte-se da documentação pedagógica que permite às crianças a compreensão “[...] do que aprendeu, como aprendeu, o que gostou mais, o que gostou menos” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 39).

Ainda conforme Júlia Formosinho (2018, p.40), os eixos de intencionalidade da Pedagogia-em-Participação apontam para um cotidiano de aprendizagem experiencial que:

- provoque o desenvolvimento das identidades plurais e relacionais nas suas semelhanças e diferenças;
- promova as pertencas participativas nos processos de jogo e aprendizagem;
- crie envolvimento, exploração e entendimento do mundo e do conhecimento, através das *cem linguagens*;
- dê acesso à documentação como veículo para narração da aprendizagem que, por sua vez, se torna veículo da construção do significado e sentido.

Dessa maneira, a intencionalidade educativa evoca permanentemente o desafio de dialogar com os propósitos reais das crianças para criar situações educativas, em que o adulto e a criança tornam a proposta solidária para criar e desenvolver a situação educacional.

A partir dessa breve contextualização sobre a Pedagogia-em-Participação, passo a apresentar, em três subtítulos, aspectos de grande relevância desta abordagem para estabelecermos as especificidades da Pedagogia para a creche.

3.4.1 Aprendizagem: da curiosidade ao fazer e ao saber

A aprendizagem para a Pedagogia-em-Participação trata de um fenômeno que envolve muitas interfaces. Isso quer dizer que “[...] o aprender de uma criança não é um fenômeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza, quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 32). Assim, o processo de aprendizagem ocorre de maneira situada, contextual, cultural, posicionando a criança como centro do processo cotidiano educativo. Essa concepção se desafia a uma práxis que seja responsiva à criança, resgatando a criança no cotidiano pedagógico, a fim de oportunizar as melhores oportunidades de aprendizagem.

Na Pedagogia-em-Participação, fala-se em sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis das crianças que são notáveis desde o nascimento (Oliveira-Formosinho, 2018). Nessa abordagem, a criança é entendida como coconstrutora de sua aprendizagem, portanto, o primeiro movimento da pedagogia é descobrir cada criança para incluir num “[...] cotidiano de descoberta, ação e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 42).

Nessa abordagem, a coconstrução da própria aprendizagem defende a agência do aprendiz, seja ela uma criança ou um adulto, “[...] afastando-se de uma concepção passiva de criança e de uma concepção burocrática de professor, características de uma pedagogia burocrática” (Araújo, 2011, p. 26) que entende a criança como vazia pronto a ser preenchida pelos saberes do professor. Na Pedagogia-em-participação, a construção de aprendizagem inicial se dá pela curiosidade que orienta o interesse em conhecer o mundo.

Assim, a pedagogia-em-participação tem o entendimento da relação inseparável entre os processos de aprendizagem e os contextos em que acontecem. “A criança curiosa cria, desde o nascimento, dinâmicas exploratórias para conhecer o mundo que a rodeia, expressando-se em gestos, olhares, palavras e ações” (Araújo, 2011, p. 50).

A Pedagogia-em-Participação estabelece conectividade entre os eixos pedagógicos e, dessa maneira, desenvolve a aprendizagem experiencial que é transversal. A aprendizagem experiencial acontece através da “[...] experiência vivida e da reflexão sobre essa experiência. A experiência cria laços entre a criança e o mundo (pessoas e objetos) tornando-os um *continuum*” (Formosinho-Oliveira, 2013, p. 18).

De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), as pedagogias-em-participação se organizam em quatro áreas da aprendizagem experimental: as identidades, as relações, as linguagens e os significados. Então:

As oportunidades de aprendizagem que se criam a partir das experiências de exploração do mundo com recurso aos instrumentos culturais, tais como a linguagem oral e escrita, a linguagem matemática, a linguagem científica, as linguagens cívicas, moral e ética, as linguagens estéticas, fecundam a exploração e permitem a representação, o significado, o sentido e os saberes (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2013, p. 20).

A Pedagogia-em-Participação identifica áreas de aprendizagem, a saber: “[...] área das expressões, área dos jogos, área das construções, área de faz de conta e área da biblioteca / midiateca; a estas, poderá juntar-se uma área de acolhimento” (Araújo, 2011, p. 31). Isso não quer dizer que os espaços sejam únicos em todas as salas, e sim que estes são compostos de acordo com os grupos e de maneira flexível.

As experiências de aprendizagem vividas fazem de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender. Dessa maneira, o brincar torna-se um meio privilegiado para estabelecer as relações entre as crianças e os adultos, de maneira que a criança tenha o papel ativo na construção de sua aprendizagem e desenvolvimento.

3.4.2 Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo exige uma ação profissional da educadora que deseje um espaço para que o exercício empenhado da criança pela descoberta do mundo aconteça sem uma intervenção pedagógica excessiva. “A criança precisa de tempo para o exercício da curiosidade que a impulsiona para a abertura ao mundo para o desejo de se conectar a ele” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 53).

O pensamento pedagógico que constrói uma imagem de criança capaz exige que o professor reflita sobre os critérios para a composição de um ambiente educativo que acolha bebês e crianças bem pequenas, a partir da interatividade tecida conjuntamente com as dimensões pedagógicas: “[...] os espaços e os materiais pedagógicos, os tempos pedagógicos, as interações múltiplas, o ciclo documentação-planificação-avaliação, as atividades e projetos, a organização dos grupos” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 53).

Na Pedagogia-em-Participação, a constituição de um ambiente educativo, parte de questões centrais sobre o conhecimento, se este é “[...] estático e imutável ou em constante coconstrução?”, sobre a relação da criança com o conhecimento, quer seja, “[...] um ser passivo ou um ser com agência?”, e ainda sobre como compreendemos o desenvolvimento do conhecimento, “[...] uma ação solitária ou solidária?” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 53). É importante planejar um ambiente educativo em que, a partir da mediação pedagógica, possa se desenvolver um projeto de humanização preocupado com a ética, o civismo e a cultura (Oliveira-Formosinho, 2018).

Na Pedagogia-em-Participação, os espaços pedagógicos são de grande importância para o desenvolvimento de uma proposta educativa para creche. Sendo assim, espaço é entendido como “[...] um território organizado para aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer; [...] um espaço organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.54).

Os espaços educativos na creche organizam-se de acordo com as necessidades básicas da criança, alimentação, higiene e repouso, a partir dos seguintes critérios: saúde e segurança; organização e flexibilidade; abertura e

responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais; valorização de uma abordagem multissensorial à aprendizagem; abertura à natureza e a cultura (Oliveira-Formosinho, 2018). Também na Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2018), os espaços de atividades se desdobram em territórios educativos plurais, isto é, são criadas áreas diferenciadas de jogos e de exploração que possibilitam experiências plurais, tais como faz-de-conta, jogos e construções, biblioteca, expressões artísticas.

Outro aspecto de destaque nessa abordagem diz respeito à organização do tempo pedagógico, pois, de acordo com a pedagogia-em-participação, o espaço e o tempo são interdependentes na criação da aprendizagem experiencial. Nessa pedagogia, as rotinas são redefinidas pelo conceito de organização dos ritmos temporais.

De acordo com Sousa e Machado (2018 *apud* Oliveira-Formosinho, 2018, p.63), “[...] é o tempo que constrói as experiências no espaço... o tempo é um grande escultor se cumprir os critérios que permitem que as experiências se desenvolvam no espaço”. Os critérios escolhidos pelos profissionais refletem a intencionalidade educativa, pois possibilitam que cada criança possa viver o prazer da aprendizagem, nos mais diferentes momentos do cotidiano, sem que se estabeleça uma corrida de obstáculos para dar conta das necessidades das crianças.

Para tanto, a organização dos ritmos temporais do dia na creche, segundo Sousa e Machado (2018, p. 63), “[...] incorpora uma polifonia de ritmos: os da criança individual, os dos pequenos grupos, o do grupo todo; os diferentes propósitos das crianças e dos adultos; as múltiplas experiências; a cognição e a emoção; as linguagens plurais e as diferentes culturas”. Os bebês e crianças bem pequenas estão em uma fase tão importante de desenvolvimento e aprendizagem, que é central que as interações pedagógicas oportunizem a iniciativa e autonomia da criança e criem desafios para sua ação, num equilíbrio constante entre o apoio e a não interferência do professor. Isso tudo de forma a reconhecer e respeitar o ritmo de cada criança e garantir o tempo necessário para que consigam, a partir de sua própria ação, descobrir a si, ao outro e ao mundo à sua volta.

Sendo assim, a organização do ambiente educativo para a aprendizagem experimental exige considerar a criança como sujeito cultural, que requer planejar tanto os ambientes de vida e experiência como as representações possíveis nesse

contexto. Isso “[...] significa criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito de aprendizagem e não objeto respondente” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 23).

Para tanto, na Pedagogia-em-Participação, pensar no ambiente educativo é a criação de um movimento constante de democracia, em que o objetivo principal é a inclusão de todas as vozes que compõem esse processo. Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.22), “[...] os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria de sua aprendizagem”.

Outro aspecto de grande importância na organização do ambiente educativo são as interações adulto-criança, sendo essas consideradas uma dimensão pedagógica da pedagogia-em-participação de extrema importância, pois são as relações e interações que são uma concretização das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013). Assim sendo, mediar a aprendizagem da criança exige a “[...] ética de conhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolvem” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 28).

Ainda muito pautada na participação das crianças no processo educativo, essa abordagem compreende que a organização das crianças em grupos de aprendizagem é uma eficaz maneira de contribuir com o sentimento de pertença e de participação dentro de uma comunidade. Mais uma vez, a pedagogia “[...] se revela na sua complexidade, integrando a autonomia individual e com o exercício social, recíproco e relacional da participação coletiva” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 29). Desse modo, ao longo do dia, existem diferentes arranjos sociais em que as crianças são convidadas a participarem, quer seja individualmente, quer seja em pares, em pequenos grupos ou ainda em grande grupo.

Outro ponto importante a chamar a atenção do planejamento do ambiente educativo na perspectiva da Pedagogia-em-participação é o que preconiza como planificação com a criança no âmbito de uma pedagogia da infância transformativa. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 29), “[...] planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. É um processo humanizante - a criança sabe que é garantida a escuta de si e dos outros”.

Para que essa escuta seja possível, cabe ao professor criar essa oportunidade ao longo do cotidiano educativo, e, para que isso possa acontecer, a observação passa a ser um instrumento desse processo contínuo, que requer o conhecimento individual de cada criança para compreendê-la no coletivo.

Desse modo, a prática requer a observação da “criança-em-ação”, isto quer dizer, observar a criança em vários contextos: familiares, educativos, sociais. Na Pedagogia-em-Participação:

[...] a observação é contextual, pois não se avalia a criança, mas as aprendizagens da criança no contexto educativo que se criou, o que requer que, antes de observar a criança, se observe o contexto que se criou. Isso exige que, antes de observar a criança, observemos o ambiente educativo criado e perguntemos se ele oferece oportunidades para aprendizagem (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 30).

Assim, a escuta ou a observação devem ser processos diários e contínuos, para que o professor possa conhecer cada vez mais as crianças, seus interesses, necessidades, motivações, saberes, hipóteses. A escuta e a observação são elementos que contextualizam as práticas vividas no ambiente educativo e tornam possível projetar a ação educativa.

E, como último elemento para pensarmos na organização do ambiente educativo, destaco que no âmbito da pedagogia-em-participação, as crianças “[...] desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem a aprendizagem experimental de conteúdos e modos de aprender” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 31). Na Pedagogia-em-Participação, a partir das ideias de Dewey e Kilpatrick, os projetos partem do conhecimento em ação. Ou seja, busca-se o caráter prático do conhecimento, através das problematizações vividas pelas crianças e pela sua motivação, que ganham uma intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013).

3.4.3 Documentação Pedagógica

A documentação Pedagógica para a pedagogia-em-participação é um meio de desenvolver uma mediação pedagógica que compreende a agência da criança desde bebê na coconstrução do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2018). Nesta abordagem, falar de documentação pedagógica é falar de uma narrativa de

aprendizagem que constituirá a memória vivida pela criança e pelos profissionais no contexto educativo.

Nessa perspectiva, a documentação pedagógica é compreendida por ser esse processo de registrar a aprendizagem e, ao mesmo tempo, descrever, interpretar, narrar a experiência e significá-la. A documentação coloca no centro do processo educativo a aprendizagem, e a partir desse modo reflexivo torna visível as aprendizagens de todos os envolvidos nesse processo.

Conforme Júlia Oliveira- Formosinho e João Formosinho a documentação pedagógica permite:

[...] à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e ressignificar o cotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagem das crianças, da vida profissional das educadoras e permitir às crianças ver-se aprender. Um dos grandes valores que se atribuem à documentação pedagógica é que ela retira as práticas pedagógicas do anonimato, visibilizando-as e permitindo colocar em diálogo culturas e identidades: a cultura da criança e a cultura do adulto; a identidade da criança e a identidade do adulto. Nesse processo, revela-nos, desde o nascimento, um ser que sente, explora, comunica e vive (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 33).

No excerto anterior, fica visível a importância da documentação pedagógica nesta abordagem, uma vez que possibilita um processo de construção de significados para as variadas situações pedagógicas vividas no contexto da creche. Assim, a documentação pedagógica oportuniza o “[...] cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos atos educativos” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 33) que foram vividos. Nessa assertiva:

[...] a documentação pedagógica é uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensões que permitem conhecer a criança competente e participativa, planificar com ela (e não por ela ou para ela) a aprendizagem; avaliar com ela (e não por ela ou para ela) a aprendizagem (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 34).

A documentação é vista como um espaço-tempo em que os professores suspendem a sua intervenção para olhar novamente a ação das crianças, para refletir e planejar novas oportunidades de aprendizagem.

A documentação pedagógica, “[...] como descrição, análise e interpretação do pensar-fazer-sentir-aprender, requer a documentação do pensar-fazer do adulto” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 35), que se torna a base de dados para a

investigação praxiológica, sustentada em teoria, saberes e crenças. Dessa forma, a documentação pedagógica acaba sendo um testemunho das experiências cotidianas da escola de educação infantil, não se tratando de um apanhado de registros e fotografias, e, sim, se constrói no respeito da ação cotidiana com crianças e adultos. Ainda como afirma Oliveira-Formosinho (2021), a documentação pedagógica descobre a curiosidade da criança, se a professora suspender momentaneamente o seu fazer e dizer para ver e escutar a criança.

Nesse cenário, a documentação pedagógica é entendida como processo de sustentação da pedagogia-em-participação, uma vez que acontece através dos processos de aprendizagem das crianças e dos adultos, “[...] desenvolvendo-se a partir da sua visão democrática, que reconhece de forma concomitante a competência e agência da criança e do adulto” (Araújo, 2011, p. 56). Com isso, a documentação pedagógica permite encontrar os pilares principais de uma pedagogia da participação: observação, escuta e negociação. A partir desse processo, a documentação pedagógica assume um papel muito importante na reconstrução da pedagogia e das práticas educativas (Araújo, 2011).

É partindo desta perspectiva que anuncio a próxima sessão, na qual estabeleço as aproximações das quatro pedagogias participativas apresentadas anteriormente, articuladas com a abordagem do OBECI, uma vez que é necessário situarmos qual a pedagogia que nos apoia a pensar nos processos de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas.

3.5 A abordagem pedagógica do OBECI: a herança e um caminho em construção

Nos subtítulos que antecedem esse, apresento importantes contribuições de quatro abordagens pedagógicas (Pikler-Lóczy, Elinor Goldschmied, High Scope e Pedagogia-em-Participação), escolhidas por serem parte da herança teórica do OBECI. Desse modo, recuperar algumas ideias importantes advindas dessas pedagogias é uma das formas de contribuir com a explicitação da abordagem do OBECI que está em construção. A abordagem que temos criado no interior do OBECI se desenvolve em companhia sincrônica (com as famílias, com as crianças, com os professores, com os pares formadores e investigadores) e diacrônica (reconhecendo a herança teórica que nos sustenta) (Oliveira-Formosinho, 2017). Se, de um lado

temos nossos diálogos diacrônicos a partir das abordagens pedagógicas e de um quadro referencial que nos sustenta, de outro temos sistematizado nossos diálogos sincrônicos. Podemos dizer que a sistematização da nossa abordagem começa na tese doutoral de Fochi (2019), que demonstra como a construção de uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional tem produzido a construção do conhecimento praxiológico a partir da estratégia da documentação pedagógica. Em sua tese, Fochi (2019) sistematiza um conceito importante para nossa abordagem, que são os Organizadores da ação pedagógica, já tratado aqui nesta pesquisa. Paralelo a isso, outros textos foram sendo publicados e divulgados com os ensaios que estávamos realizando dentro da nossa comunidade. Para citar alguns, destaco três livros produzidos pela nossa comunidade: O brincar heurístico na creche (2018), Mini-histórias (2019) e Microtransições e vida cotidiana (2023). Todos os livros contam com textos pedagógicos produzido na polifonia de vozes das profissionais das escolas, supervisionadas pelo coordenador do OBECI. Mais recentemente, nossa abordagem tem contado com o diálogo de pesquisadoras que realizam suas investigações no interior das escolas do OBECI, a fim de contribuir na elaboração do trabalho que temos desenvolvido. Ao todo, já são 14 trabalhos acadêmicos a respeito do OBECI: 4 monografias de especialização, 2 trabalhos de conclusão de curso de graduação, 7 dissertações e 1 tese. A título de exemplo, cito os últimos dois: Adultos e crianças partilhando jornadas de aprendizagem na educação infantil: “O caso da professora Carolina e das crianças da faixa etária 3 da EMEI João de Barro, de Novo Hamburgo/RS” (Heming, 2024) e “Aprender em companhia: a relação entre a documentação pedagógica, a coordenação pedagógica e os professores na educação infantil” (Fraga, 2024).

Também nosso diálogo sincrônico tem se dado a partir das próprias documentações produzidas no interior das escolas participantes do OBECI. Como tratado por Fochi (2024, p. 14), “[...] nessa comunidade, a transformação da prática pedagógica é sustentada pela documentação pedagógica, que também tem sido uma estratégia fundamental para a formação e para a pesquisa”, produzindo o que ele chama de “novas políticas do conhecimento”. As documentações partilhadas têm produzido um capital narrativo sobre as crianças, a docência na educação infantil e a pedagogia ali desenvolvida, capaz de construir e reelaborar novos significados à escola de educação infantil.

Nesse sentido, acho importante destacar que, no Observatório, estamos buscando construir uma pedagogia que nos oriente e que nos apoie a constituir um sentido do que fazer e de como viver a relação educativa, mas sem ser uma receita ou se apresentar como uma resposta metodológica, com um plano de ação. Busca-se, por sua vez, uma Pedagogia que não nos roube a pergunta, pois é esta que dá sentido à experiência educativa (Contreras, 2010).

Por isso, na expectativa de contribuir com a elaboração da nossa abordagem pedagógica, nesta seção do texto, vou tratar de explicitar como as abordagens pedagógicas antes mencionadas, Pikler-Lóczy, Elinor Goldschmied, High Scope, Pedagogia-em-Participação, se articulam e contribuem no diálogo diacrônico do OBECI. Para tal, escolho nove pontos-chave que acredito serem fundamentais na circunscrição da minha pesquisa e do campo que me situo para desenvolvê-la. São eles: bebê e criança; brincar; cuidar; relação professora e criança; papel da professora; gestão do tempo, dos materiais, dos espaços e dos grupos; vida cotidiana; aprendizagem do bebê e criança; acompanhamento e reflexão do processo de aprendizagem.

Defino esses nove pontos tendo em vista que, ao me aproximar e estudar cada abordagem, identifiquei princípios, concepções e práticas que convergem para um objetivo comum, ou seja, o bem-estar e respeito a criança, como sustentação das ações educativas das abordagens. Todos esses aspectos são de grande importância nessas abordagens, pois sustentam a ação pedagógica através da escuta e da observação atenta dos bebês e crianças, uma vez que possibilitam viver a experiência educativa e, a partir dela, pensar na continuidade. Estabeleço essa sistematização de maneira pontual, separando cada aspecto. Contudo, cabe mencionar que muitas vezes, no cotidiano, esses aspectos se dão de maneira indissociada.

Assim, para cada um dos pontos, começo com um quadro síntese, evidenciando, de maneira resumida, ideias centrais das abordagens e, em seguida, uma reflexão a respeito do ponto tratado.

Quadro 8 - Encontro entre abordagens participativas na creche | bebê e criança

Abordagem Pedagógica País	Bebê e Criança
Pikler-Lóczy	sujeito de ação.

Hungria	como ser único; indivíduo autônomo, com necessidades e capacidades próprias. tem a capacidade de ler o mundo que a cerca.
Elinor Goldschmied Inglaterra	pessoa de direito em um período único de desenvolvimento. com grande interesse no entorno ativa, autônoma.
High Scope Estados Unidos	são exploradores. centro do processo de aprendizagem. inteligente, capaz, investigadora para descobrir o seu meio.
Pedagogia-em- participação Portugal	respeito às crianças. capaz e curiosa. dialogar com os propósitos reais das crianças. centro do processo cotidiano educativo. têm sentidos inteligentes e inteligências sensíveis. entendida como coconstrutura de sua aprendizagem. curiosa e interessada em conhecer o mundo. aprende um saber-fazer em ação por si iniciada.
OBECI Brasil	sentem, compreendem, comunicam-se e são capazes. centro do processo educativo. capaz, potente, protagonista, sujeito histórico e de direitos. tem como princípio a inteireza. constrói teorias e hipóteses. participa do cotidiano educativo.

Fonte: Organizado pela autora.

Diante do quadro 8, é possível destacar vários pontos em que essas abordagens comungam da mesma perspectiva, culminando na ideia de que o bebê e a criança são centrais no processo educativo. Para tanto, refletir sobre a concepção da criança sempre é um aspecto de grande relevância para a organização e planejamento do cotidiano educativo. É necessário ter claro de que maneira concebemos o bebê e a criança, para que possamos planejar as ações educativas que respeitem esses sujeitos, e, ao mesmo tempo, ao revisitar nossa prática, seja possível retroalimentar de maneira intencional as propostas pedagógicas. Dessa maneira, fica muito claro que, para essas cinco abordagens, a criança está no centro do processo educativo e que é através da escuta, respeito e observação que essas pedagogias vão compondo seu fazer.

Com isso, apoiados na herança pedagógica dessas abordagens, vamos consolidando a abordagem do OBECI, em que buscamos compreender a criança como afirma as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil- DCNEI:

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

Essa ideia de criança não se trata de algo simples de ser. Necessita colocar-se diante da própria prática das escolas integrantes do observatório, para refletir sobre o lugar das crianças e bebês, bem como significa enfrentar as nossas crenças e pensar nas oportunidades de nos relacionar com as crianças de maneira significativa. Fochi (2023) destaca que as crianças carregam consigo a vitalidade e a potência de construir vida nova, ao passo que se relacionam com aquilo já construído pela humanidade. Para o autor, na etapa da educação infantil, estamos diante da pedagogia dos começos, pois, de maneira simultânea, a criança se apresenta ao mundo e esse a ela.

Neste sentido, no OBECI, acreditamos que, ao cotidiano pedagógico da educação infantil, cabe oferecer oportunidades de aprendizagem que dialoguem com o modo das crianças estarem no mundo, pois, dessa maneira, tende a se tornar um contexto privilegiado de respeito à cultura infantil e promotor de desenvolvimento. Entendemos que é, por meio das brincadeiras e experiências vividas pela criança, que reside a oportunidade de cada criança estar a seu modo no mundo, sendo essa a maneira singular de relacionar-se com o entorno.

Além disso, no OBECI, temos investido na autoatividade das crianças bem pequenas, e, para tanto, a organização dos espaços e a oferta dos materiais tem sido fundamentais para dar condições às crianças fazerem suas escolhas de acordo com seus interesses e desejos, independente da orientação da professora.

É de responsabilidade da professora planejar e organizar esses espaços, materiais, tempo e grupos. Assim, quando as crianças se mantêm em autoatividade, a professora ocupa um lugar menos diretivo na relação educativa. Conforme Fochi (2015, p. 4):

[..] se organizarmos os espaços de modo a dar opções para que as crianças estejam em atividade, seja na circunscrição de espaços do jogo simbólico para construções, desenho e pintura, seja com o uso de fantasias e a leitura de livros, podemos descentralizar a vida cotidiana do adulto e permitir que as crianças estejam entre pares, em pequenos grupos, a partir de suas próprias escolhas; em outras palavras, que estejam em autoatividade.

Considerando isso, dentro do OBECI, acreditamos em uma prática que “[...] coloca em suspensão nossas ideias pré-fixadas a respeito das crianças para querer conhecê-las, compreender seus processos de aprendizagem” (Fochi, 2019, p. 211), e, assim, criar condições de refletir sobre as relações concretas vividas na escola entre professoras e crianças.

O quadro 9 traz destaques sobre o brincar do bebê e das crianças bem pequenas, com o entendimento de que os meninos e as meninas estabelecem relação e comunicação com o mundo que os rodeia também através do brincar. Brincar é uma linguagem universal, que, independentemente do país em que a criança vive, necessita ser a principal atividade dos bebês e das crianças. O brincar é um elemento essencial para o desenvolvimento infantil e ocupa um papel central nas abordagens de Goldschmied, Pikler, High Scope e Pedagogia em Participação e OBECI. Cada uma dessas perspectivas entende a brincadeira como um meio fundamental para a aprendizagem, promovendo a autonomia, a criatividade, a construção do conhecimento e a descoberta.

A seguir, apresento no quadro 9 o aspecto do brincar.

Quadro 9 - Encontro entre abordagens participativas na creche | brincar

Abordagem Pedagógica País	Brincar
Pikler-Lóczy Hungria	com o próprio corpo. brincar livre. é necessário brinquedos que ofereçam oportunidades adequadas para a manipulação e descoberta de maneira independente. o bebê brinca, descobre as possibilidades que o objeto lhe oferece e o que pode fazer com ele. brincar de colecionar.
Elinor Goldschmied Inglaterra	brincar imaginativo. brincar heurístico. jogo Heurístico e Cesto de Tesouros. brincar no espaço externo.
High Scope Estados Unidos	relações sociais, interações e a brincadeira. escolha de brinquedos e materiais não estruturados como elementos naturais e da natureza que dêem a oportunidade de ampliar o enredo lúdico.
Pedagogia-em- participação Portugal	jogo (brincar) estabelece pertença participativa nos processos educativos. brincar ambiental e cultural brincar da criança traz revelações sobre suas preferências e interesses.

	a ludicidade da experiência da criança no cotidiano. brincar torna-se um meio privilegiado para estabelecer as relações entre as crianças e os adultos.
OBECI Brasil	brincar heurístico: com três modalidades: cesto dos tesouros, jogo heurístico e bandeja de experimentação. brincar como linguagem. brincar do lado de fora, com e na natureza. brincar livre.

Fonte: Organizado pela autora.

Considerando a potência do brincar, essas abordagens garantem cotidianamente espaços, materiais e tempo para que a criança possa brincar de maneira livre, e, assim, a professora possa perceber como o bebê estabelece relações com o que está à sua volta. O brincar é entendido como forma de aproximação e relação da criança com os objetos, com os outros e com o mundo. Assim, em todas essas abordagens, o brincar é reconhecido como um direito fundamental da infância e um meio essencial para o desenvolvimento integral da criança. Seja através da exploração sensorial, da autonomia do movimento, seja da aprendizagem ativa ou da participação coletiva, o brincar possibilita experiências ricas e significativas, contribuindo para a formação das crianças como um todo.

Nessa perspectiva, no Observatório assumimos uma abordagem que respeite o que é próprio da criança, e dessa maneira o brincar é uma manifestação muito encorajada e apoiada no cotidiano educativo, pois entendemos que é no brincar, nas interações e relações que os bebês e as crianças bem pequenas vão aprendendo sobre si, sobre o outro e o mundo. Além disso, no OBECI trabalhamos a partir de um “[...] parâmetro empírico significativo [...] que se dá pela observação do modo como as crianças se arranjam em suas brincadeiras” (Fochi, 2019, p. 295). Conforme Fochi (2019, p. 295):

O bebê começa a brincar sozinho e, aos poucos, compartilha sua atenção com outro bebê. Um pouco mais tarde, as crianças começam a brincar em duplas e, conforme o tempo vai passando, começam a agregar uma ou duas crianças a mais em suas brincadeiras (formam, aos poucos, trios). Até o final dos seis anos, idade da Educação Infantil, possivelmente o máximo de crianças reunidas ativamente em uma mesma situação não passe de seis crianças.

E, através dessa observação ao brincar das crianças, nós do OBECI entendemos a importância de trabalharmos com os pequenos grupos, pois,

além das crianças estarem em contato com seu entrono, construindo explicações, ao mesmo tempo aprendem a estar com os outros de maneira respeitosa.

Vale destacar a importância que o brincar tem no interior das escolas do OBECI, tendo em vista o estudo, aprofundamento e ação que acabou gerando o primeiro importante livro de nossa prática, “O Brincar Heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil-OBECI”. Esse material justamente dá visibilidade a ação dos bebês, evidenciando que a ação das crianças não é aleatória, mas é permeada por intencionalidades em descobrir e fazer parte desse mundo. O brincar dá importantes pistas para a organização da ação pedagógica do OBECI, uma vez que ensina as professoras a fazerem um exercício reflexivo a partir dos observáveis gerados no cotidiano da escola. Frente a esse exercício, fomos construindo a abordagem que tem a criança no centro do processo educativo, e que gera indícios para retroalimentar o planejamento.

Em seguida, apresento o quadro 10, destacando o cuidar nessas abordagens.

Quadro 10 - Encontro entre abordagens participativas na creche | cuidar

Abordagem Pedagógica País	Cuidar
Pikler-Lóczy Hungria	cuidado como intervenção do adulto. o toque suave da educadora no bebê. cuidados e atenção individual. alimentação momento do cotidiano importante: educadora alimenta, enquanto a criança precisa de ajuda, possibilitando a ação da criança. atividades de atenção pessoal.
Elinor Goldschmied Inglterra	afeto e atenção. oferecer a melhor experiência possível às crianças em seu cuidado. observar os movimentos das crianças, para entender suas necessidades.
High Scope Estados Unidos	organizar a rotina diária e dos cuidados. estabelecer orientações que promovam a continuidade dos vínculos. estabelecer uma relação cooperante com as crianças. apoiar as intenções das crianças.
Pedagogia-em-participação Portugal	respeito e olhar a criança. respeito às jornadas de vida e aprendizagem das crianças e famílias escutar ativamente e prestar atenção consciente à criança. respeito por todas as diferenças. bem-estar da criança e família. organização dos ritmos temporais do dia na creche.
OBECI Brasil	acolhimento, respeito e vínculo. indissociabilidade entre cuidar e educar.

	professor referência para atividades de atenção pessoal e sessões. microtransmissões.
--	---

Fonte: Organizado pela autora.

Para compor a reflexão do cuidar nessas abordagens, para a escola de educação infantil, me aproximo das ideias de Leonardo Boff (2014), teólogo brasileiro, que defende que o cuidado é uma atitude que está na origem do ser humano. Para ele, cuidar é mais do que um ato, é uma atitude que envolve preocupação, responsabilização e envolvimento afetivo. Entendendo como uma atitude, o cuidar necessita ocupar um importante lugar no planejamento e intenção educativa na creche, e nessas abordagens isso é facilmente evidenciado, ao considerarmos o modo que respeitam os direitos e bem-estar de cada criança, reconhecendo suas singularidades e apoiando as descobertas dos bebês. Nessas abordagens, cuidar vai além do atendimento às necessidades básicas; é um ato de respeito, escuta e promoção da autonomia, garantindo um desenvolvimento integral e seguro para a criança.

Frente a esse entendimento, no Observatório, a indissociabilidade entre cuidar e educar é um valor defendido cotidianamente, com práticas que não separam o momento de cuidado, do momento pedagógico. Verdadeiramente, compreendemos que são ações que acontecem juntas e que, para acolhermos os bebês e as crianças, precisamos articular o cuidar e educar, a fim de garantir o bem-estar dos meninos e meninas. Cuidar, para o OBECI, significa respeito às necessidades de cada criança e família. Para tanto, buscamos planejar diferentes momentos no cotidiano e ao longo do ano letivo, em que possamos estabelecer o acolhimento, a participação, a troca e a interação dos envolvidos pela educação das crianças.

A seguir, discuto o quadro 11, em que o enfoque está na relação da professora com a criança.

Quadro 11 - Encontro entre abordagens participativas na creche | relação professora e criança

Abordagem Pedagógica País	Relação professora e criança
Pikler-Lóczy Hungria	respeito a individualidade. relação afetiva entre adulto-criança.

	é proibido dar a um bebê doente uma colherada a mais do que ele aceitasse voluntariamente. relações estáveis entre adultos e crianças.
Elinor Goldschmied Inglaterra	descentralizar figura do adulto; qualidade da relação entre crianças e adultos; ilha de intimidade. vínculo estável e seguro.
High Scope Estados Unidos	relação de confiança adulto e criança. relação de encorajamento a curiosidade e mobilidade. interação adulto-criança facilitadora. adulto apoia criativamente o desejo natural da criança para aprender ativamente.
Pedagogia-em- participação Portugal	estabelecer laços. relação estabelecida na práxis responsiva a criança. o brincar torna-se um meio privilegiado para estabelecer as relações entre as crianças e os adultos. grupos de aprendizagem.
OBECI Brasil	afeto, vínculo e respeito. reposicionar o papel do professor e da criança na relação educativa. professor referência a um pequeno grupo de crianças. professor e criança pesquisadores. professor companheiro mais experiente no percurso de aprendizagem.

Fonte: Organizado pela autora.

Diante da relação professora e criança, no quadro anterior, é possível destacar o quanto o vínculo estável e seguro estabelecido entre os adultos e as crianças durante a jornada educativa é um determinante para que se possa construir uma relação facilitadora e que apoie os processos de aprendizagem das crianças. Trata-se de uma relação afetiva e de intimidade estabelecida entre professora e criança, em que se busca restabelecer o lugar da professora e da criança no contexto educativo.

Para o OBECI, a relação estabelecida entre as professoras e criança é construída pouco a pouco em momentos vividos no cotidiano, ora coletivos, ora em pequenos grupos e ora individuais, que buscam reposicionar adultos e crianças na relação educativa (Fochi, 2019), especialmente por entendermos que o currículo se desenvolve nas relações estabelecidas entre crianças e adultos. No Observatório, a “[...] relação adulto e criança também é um elemento fundamental para o bem-estar das crianças e caracteriza-se pela forma e pelo conteúdo que são estabelecidos nessa relação” (Fochi, 2019, p. 245).

Assim, no OBECI, buscamos trabalhar com a prática do adulto referência responsável por um pequeno grupo de crianças durante as atividades de atenção pessoal (alimentação, sono, troca de fraldas), pois, dessa maneira, o vínculo estabelecido é seguro e afetivo entre o bebê e a professora. Ainda na abordagem do OBECI, pensar a relação adulto e criança, “[...] compreendendo a interação como centralidade da ação pedagógica “[...] muda uma dada visão de mundo e de conhecimento que se coloca mais aberta e receptiva às imprevisibilidades, à negociação e à participação” (Fochi, 2019, p. 309). Portanto, pensar a relação adulto e criança, para o OBECI, é refletir sobre as dimensões micro e macro do cotidiano educativo, envolvendo a dimensão ética, “[...] que estabelece o modo como as relações acontecem, política (no direito a participar ativamente da vida cotidiana) e estética (pela curiosidade e acolhimento ao mundo das crianças) (Fochi, 2019, p. 309).

A seguir, apresentarei o quadro 12, cujo enfoque será o papel da professora no entendimento das cinco abordagens.

Quadro 12 - Encontro entre abordagens participativas na creche | papel da professora

Abordagem Pedagógica País	Papel da Professora
Pikler-Lóczy Hungria	tempo suficiente para ser sensível às necessidades das crianças. não intervenção direta. observar as crianças e tentar compreender o que expressam através do corpo, gestos e voz. falar com as crianças enquanto as atendem.
Elinor Goldschmied Inglaterra	papel do adulto: iniciador, organizador, facilitador. sem intervenção direta do adulto. educador referência.
High Scope Estados Unidos	trabalho de equipe (escola e família). organização de um ambiente de aprendizagem ativa para a criança. As experiências-chave são instrumentos para o professor acompanhar o desenvolvimento das crianças. professor responsável por um pequeno grupo de crianças.
Pedagogia-em- participação Portugal	prática testemunhal. professores constroem crenças e saberes. intencionalidade. professor responsável pela organização do ambiente educativo. planejamento. trabalho colaborativo com as crianças e suas famílias.
OBECI	organizar seu trabalho a partir dos organizadores da ação

Brasil	<p>pedagógica: relação adulto e criança; espaço educativo; materiais; gestão do tempo; o trabalho nos pequenos grupos e no grande grupo e intervenção do professor.</p> <p>reposicionar o papel do professor na relação educativa.</p> <p>professor responsável pela criação de oportunidades de aprendizagem.</p> <p>investigativo e reflexivo.</p> <p>compreender o percurso das crianças para retroalimentar a própria prática.</p> <p>observar, registrar e interpretar para projetar.</p> <p>testemunho ético, cultural e pedagógico.</p> <p>acolher o universo da criança.</p> <p>planejar, organizar e criar estratégias de aprendizagem.</p> <p>utilizar a estratégia da documentação pedagógica para observar, registrar, documentar e comunicar o processo de aprendizagem vivido na escola.</p>
---------------	--

Fonte: Organizado pela autora.

No quadro 12, destaco aspectos principais das distintas abordagens no que se refere ao papel da professora. A maneira como a professora se posiciona na relação educativa deixa perceptível suas concepções e experiências sobre o modo de ser professora na educação infantil. Essas cinco abordagens participativas apresentam uma prática reflexiva, pautada em uma relação em que o professor é um pesquisador de sua prática, e, com isso, o responsável pela organização da ação educativa a partir da vida cotidiana. Cabe ao professor organizar a partir do espaço, tempo, materiais, arranjo de grupos e intervenção do professor, os ambientes de aprendizagem para os bebês e crianças bem pequenas. Outro aspecto de suma importância nessas abordagens é o trabalho compartilhado e colaborativo do professor com as famílias, bem como o trabalho reflexivo junto aos demais colegas e coordenador pedagógico da instituição.

Na abordagem do OBECI cabe a professora aprender a olhar para as experiências das crianças e evidenciar o seu papel no processo educativo, construindo um contexto educativo de qualidade (Fochi, 2019). Com relação a isso, buscamos envolver os coordenadores pedagógicos e diretores com os temas da vida cotidiana, pois acreditamos que assim a equipe pedagógica como um todo, torna-se responsável pela concretização do projeto educativo. E dessa forma “[...] que temos afirmado a pedagogia dentro das instituições, como a ciência que sustenta as práticas pedagógicas e que conecta a todos em volta de um mesmo propósito” (Fochi, 2019, p. 185)

As professoras das escolas do OBECI, tem um papel importantíssimo apoiados pela estratégia da documentação pedagógica, ou seja, em observar, registrar e

comunicar os processos de aprendizagem das crianças, a elas próprias e as suas famílias. Neste sentido, no OBECI convidamos a reposicionar o papel do professor no processo educativo, “[...] a fim de construir um conhecimento praxiológico que responda à complexidade das instituições de Educação Infantil sem que se perca a criança e o adulto na relação educativa” (Fochi, 2019, p. 25). Dessa forma, à medida que as documentações pedagógicas passam a ser compartilhadas e refletidas entre os profissionais, novas camadas de compreensão as professoras vão estabelecendo, e assim, tornam-se cada vez mais conscientes de suas escolhas e de seu trabalho.

Abaixo apresento o quadro 13, cuja discussão refere-se ao espaço, tempo, material e grupo.

Quadro 13 - Encontro entre abordagens participativas na creche | espaço, tempo, material e grupo

Abordagem Pedagógica País	Espaço, tempo, material e grupo
Pikler-Lóczy Hungria	espaço cuidadosamente preparado para receber o bebê. espaço essencial para a brincadeira.
Elinor Goldschmied Inglaterra	ambiente satisfatório. materiais não comercializáveis. o espaço físico influencia na qualidade das relações.
High Scope Estados Unidos	espaço físico é seguro, flexível e pensado para a criança. ambiente bem planejado para grupos. variedades de materiais. ambiente de aprendizagem ativa. ambiente apoia o desenvolvimento sensório motor das crianças. o espaço e os materiais são organizados em áreas de brincadeira.
Pedagogia-em- participação Portugal	espaço compartilhado entre criança e professora. espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade. grupos de aprendizagem. tempos vividos são relacionais. os materiais pedagógicos sustentam no cotidiano a coerência praxiológica
OBECI Brasil	Organizadores da ação pedagógica: relação adulto e criança; espaço; materiais; gestão do tempo; o trabalho nos pequenos grupos e no grande grupo. o espaço possui linguagem e uma dimensão comunicação (Fochi, 2019). espaço comunica a pedagogia que a escola acredita. espaço como terceiro educador. espaços circunscritos. ideia de material ligada à ação da criança (Fochi, 2019). quadrante de materialidades: material natural e artificial; materiais

	estruturados e não estruturados. material cultural. tempo = jornada quadrantes do tempo: momentos optativos ou momentos conduzidos; momentos de atenção pessoal ou atividades coletivas.
--	---

Fonte: Organizado pela autora.

Os bebês e as crianças bem pequenas aprendem pela vida cotidiana. Isso significa dizer que as aprendizagens são construídas à medida em que elas vivem e participam de práticas sociais e culturais de maneira integral. Quer dizer que, quando as crianças têm suas especificidades respeitadas e consideradas, participam das situações do cotidiano da escola, a partir de um ritmo construído que dialogue com as necessidades das crianças. Diante disso, as cinco abordagens, de alguma maneira, pensam nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento - conviver-brincar-participar-explorar-expressar e conhecer-se- (BNCC,2017), como base para o planejamento do professor, bem como nas categorias pedagógicas: o espaço, os materiais, o tempo, a organização de grupo e o tipo de intervenção do adulto (Fochi, 2013) para planejar e organizar a vida cotidiana na escola de educação infantil. Nesse sentido, a interconectividade dessas categorias, no cotidiano da escola, organiza a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, acolhe as curiosidades e interesses das crianças.

Aqui nesse ponto, em especial, ousou a dizer que o OBECI avançou muito e temos um construto pedagógico construído, a partir da sistematização da tese de doutorado do professor Paulo Fochi, quando defende que as dimensões do planejamento passam pela organização dos espaços, tempo, materiais, organização de agrupamentos e intervenção da professora. Fochi (2019) as nomeia como “organizadores da ação pedagógica”, uma vez que orientam a prática pedagógica e organizam a vida cotidiana na escola de educação infantil. Aprofundando esse entendimento,

Os Organizadores da Ação Pedagógica são uma forma de concretizar as concepções de cuidado e de educação e sintetizar e ou efetivar o projeto pedagógico. Estruturam as concepções e a proposta da ação educativa dos profissionais tanto no campo da *práxis* como no da formação e podem - quando ativamente discutidos, elaborados e criados por todos os interlocutores envolvidos na sua execução - facilitar a construção de ricas aprendizagens (Fochi, 2019, p. 245)

À medida que os organizadores são eixos estruturantes do trabalho pedagógico na abordagem do OBECI, possibilitam as professoras uma visão mais macro do contexto educativo, pois implica diretamente nas condições externas ofertadas as crianças. Nesse entendimento, são os organizadores da ação pedagógica que oportunizam experiências de aprendizagens aos bebês e crianças bem pequenas.

Sob esse viés, discuto, no quadro 14, a vida cotidiana na creche diante das abordagens já mencionadas.

Quadro 14 - Encontro entre abordagens participativas na creche | vida cotidiana

Abordagem Pedagógica País	Vida Cotidiana
Pikler-Lóczy Hungria	buscar as melhores condições de bem-estar físico e psíquico das crianças.
Elinor Goldschmied Inglaterra	pensada em seu conjunto e nos mínimos detalhes pelo adulto e a qualidade do cuidado que lhe é oferecido o que garantem a presença. oportuniza a participação e colaboração das crianças nas situações de cuidados. oferecer a melhor experiência possível às crianças em seus cuidados. as experiências mais precoces das crianças afetam sua aprendizagem. combate à discriminação.
High Scope Estados Unidos	as crianças experimentam ativamente o mundo à sua volta. rotinas centradas na criança. trabalham com os pais para tornarem a chegada e a partida da escola divertida e reconfortante. trabalho de apoio familiar.
Pedagogia-em-participação Portugal	a escuta deve acontecer cotidianamente. experiência de aprendizagem acontece no cotidiano. cotidiano participativo e vivido por todos os atores. cotidiano que seja coerente e analise a práxis.
OBECI Brasil	é a “espinha dorsal” da pedagogia, pois é generativa de bem-estar, de aprendizagens e de encontros entre as crianças e das crianças com os adultos. focagem na vida cotidiana porque acreditamos no valor educativo das coisas de cada dia. olhar especial e cuidadoso para alimentação- enquanto for necessário o adulto auxilia a criança na alimentação. atividades de atenção pessoal. microtransições. educação na perspectiva inclusiva e democrática.

Fonte: Organizado pela autora.

Aprender com a vida cotidiana me parece o modo mais respeitoso e honesto com os bebês e crianças pequenas de organizar uma proposta educativa para eles. E, para tanto, implica lançar um outro olhar sobre o que acontece no cotidiano da escola. Essas cinco abordagens reconhecem as aprendizagens do cotidiano como saberes, portanto, “[...] o saber não existe em si pronto para ser transmitido, mas encontra-se inextricavelmente ligado à atividade dos sujeitos em contextos diversos, comuns, incomuns, sempre particulares e situados” (Brougère; Ulmann, 2012, p. 3). Dessa maneira, as aprendizagens não se dão apenas em espaços previstos para aprender, mas em todas as situações da jornada vivida pelas crianças e professores. Desses momentos, da vida cotidiana, quando pensada com cuidado e intencionalidade, é possível depreender importantes indícios para a organização de oportunidades de aprendizagens para as crianças.

Nessa perspectiva, a vida cotidiana é uma das ideias que guiam as ações pedagógicas do OBECI, pois conforme Fochi (2019, p. 240) “[...] a vida cotidiana tem um valor muito grande tanto no que diz respeito às aprendizagens que dela decorrem, como do clima que ela pode gerar”. Diante dessa compreensão, a vida cotidiana é entendida no OBECI como a “espinha dorsal do trabalho”, por entendermos que,

As pequenas coisas, como deslocar-se de um lugar para o outro, compartilhar uma refeição, ser higienizado ou higienizar-se, disputar um brinquedo, comemorar um aniversário ou tirar um casaco porque está quente, são práticas sociais que vão inserindo os meninos e meninas em uma dada cultura e podem, quando dadas as condições adequadas para tal, representar um marco importante para o desenvolvimento e para o bem-estar das crianças (Fochi, 2019, p. 176).

Com essa premissa assumida pelo OBECI, passamos a entender que essa reflexão e ação sobre a vida cotidiana na escola, é responsabilidade tanto da gestão da escola como da gestão pedagógica da professora, e juntas, precisam encontrar sintonia para colocar em prática as transformações que atendam as necessidades das crianças e adultos (Fochi, 2019).

Assim, a abordagem do OBECI compreende que “[...] a vida cotidiana e a aprendizagem formam um binômio que explicita as jornadas de aprendizagem das crianças e dos adultos na Educação Infantil” (Fochi, 2019, p. 178), e assim acreditamos que qualificar a vida cotidiana “[...] significa por atenção no modo como as crianças estão vivendo suas infâncias (Fochi, 2019, p. 179)

Em seguida, apresento o quadro 15, que sistematiza o acompanhamento e reflexão do processo de aprendizagem das cinco abordagens em discussão.

Quadro 15 - Encontro entre abordagens participativas na creche |acompanhamento e reflexão do processo de aprendizagem

Abordagem Pedagógica País	Acompanhamento e reflexão do processo de aprendizagem
Pikler-Lóczy Hungria	educadoras precisam trabalhar em cooperação com os demais educadores e manter atualizados registros individuais dos percursos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. observação da vida cotidiana.
Elinor Goldschmied Inglaterra	reuniões com pais reunião com todos os funcionários da creche. reunião por professores de grupos de crianças. observações, registro e avaliação contínua das crianças. observação detalhada.
High Scope Estados Unidos	observação recolher “episódios diários” das crianças, que no momento do encontro entre os demais professores do grupo de crianças, debatem e planejam como dar continuidade.
Pedagogia-em- participação Portugal	ética e coerência entre os saberes, princípios e valores partilhados. prática testemunhal. promoção de um cotidiano praxiológico. aprender em conjunto, sustentado no respeito à diferença. tempo pedagógico reflexivo: exige imaginação outros olhares. professor que sabe silenciar, suspender sua voz, e dar espaço a voz da criança. documentar as aprendizagens vividas.
OBECI Brasil	documentação pedagógica. observáveis. encontros GIAs-OBECI aparato instrumental: processo documental e ciclo de comunicação difusa. mini-histórias. aparato instrumental. reflexão, troca, confronto de ideias com demais professores e CP.

Fonte: Organizado pela autora.

Ao considerar as abordagens de Emmi Pikler, Elinor Goldschmied, Pedagogia-em-Participação, High Scope e OBECI, é possível criar um olhar mais sensível e atento às necessidades individuais, respeitando o ritmo e as expressões próprias da infância. Acompanhar e refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças é um ponto-chave para essas abordagens, uma vez que se trata de escutar, observar e registrar a ação da criança, para depois pensar, interpretar e projetar novas

oportunidades de aprendizagem, atribuindo sentido às práticas pedagógicas escolhidas. Atualmente, as abordagens, como da Pedagogia-em-participação e a do OBECI, utilizam da documentação pedagógica como estratégia para colocar em prática esse percurso reflexivo e ao mesmo tempo, formativo para a criança, professor e família. A estratégia da documentação pedagógica possibilita a construção de significados e a transformação dos contextos educativos, a partir de práticas situadas e investigativas, que possibilitam tornar visível as aprendizagens das crianças e dos profissionais que atuam na escola. Ao integrar essas abordagens, a aprendizagem infantil é acompanhada de forma respeitosa, valorizando a autonomia, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento. O olhar sensível para a criança, suas expressões e interações torna-se essencial para promover um ambiente de aprendizagem rico, significativo e alinhado às suas necessidades individuais.

No Observatório, temos a compreensão de que o acompanhamento e reflexão do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, compõem o processo avaliativo na Educação infantil. Desse modo, “[...] o papel da avaliação é restituir e dar valor ao processo de aprendizagem, o que significa dar à criança fragmentos da sua própria experiência que mostrem como ela se relaciona e aprende” (Fochi, 2021, p. 152).

A partir dessa assertiva, o ciclo de comunicação difusa é criado pelo professor Paulo Fochi e compõem, junto com o planejamento de contexto o aparato instrumento desta abordagem. Assim, a ideia de ciclos de comunicação difusa é “[...] entendida como um complexo sistema de comunicação sobre a aprendizagem das crianças e do cotidiano pedagógico” (Fochi, 2021, p. 153).

Por fim, apresento o último quadro, que desenha aspectos importantes sobre a aprendizagem dos bebês e das crianças, diante das cinco abordagens.

Quadro 16 - Encontro entre abordagens participativas na creche |
aprendizagem do bebê e da criança

Abordagem Pedagógica País	Aprendizagem do bebê e da criança
<p>Pikler-Lóczy Hungria</p>	<p>movimento livre. autonomia. atividades de exploração livre de materiais diversificados. inverno passavam ao ar livre.</p>

Elinor Goldschmied Inglaterra	corpo envolvido para aprender. atividade espontânea. autonomia, liberdade. criar boas oportunidades lúdicas para as crianças.
High Scope Estados Unidos	bebê aprende com todo o corpo. experiências-chave. aprendizagem ativa da criança. a própria criança estabelece relação direta com os objetos, espaços, pessoas. o ser humano é um aprendiz ativo. aprendizagem está na ação e na iniciativa da criança.
Pedagogia-em-participação Portugal	atividade experiencial. áreas de aprendizagem: identidades e relações- linguagens e significados. criança é vista como sujeito da aprendizagem. comunidade de aprendizagem.
OBECI Brasil	investigações e ações das crianças. cotidiano educativo. interação entre currículo e crianças. lado de fora, estar com e na natureza. curiosidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Finalizando a organização dos principais encontros entre as quatro abordagens pesquisadas (Pikler-Lóczy, Elinor Goldschmied, High Scope, Pedagogia-em-participação e suas aproximações com a abordagem do OBECI), é possível afirmar que todas encontram, na própria experiência pedagógica, a possibilidade de compreender que a aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas se dá pela oportunidade ofertada pelos professores nos mais diversos momentos da vida cotidiana da escola de educação infantil. Cabe destacar que essa pesquisa se circunscreve no campo da Pedagogia, implicada em reconhecer o modo como os bebês investigam e conhecem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor. Portanto, neste ponto, as abordagens apresentam em comum o respeito aos bebês e crianças bem pequenas, ao organizarem a vida cotidiana de tal maneira que proporcionem segurança, relações significativas e liberdade de ações nas mais diversas situações vividas.

É oportuno destacar que, no desenvolvimento das cinco abordagens apresentadas anteriormente, percebe-se que o papel do professor se torna uma importante variável para que a relação pedagógica se estabeleça de maneira efetiva e colaborativa. Nessas abordagens, acredita-se que as crianças precisam de liberdade em seus movimentos e que, ao professor, cabe a organização intencional

do espaço, tempo, materiais e agrupamentos de crianças. E, para tanto, o professor precisa acreditar na competência das crianças, sendo de sua responsabilidade criar boas oportunidades para os bebês poderem vivenciar e dessa maneira aprender e se desenvolver.

Outro ponto no qual essas abordagens se encontram é a validação da brincadeira como linguagem essencial da criança, organizando um currículo pautado na brincadeira e interações e, ao mesmo tempo, centrado na criança. A importância da brincadeira como um postulado essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês é um outro ponto de conexão entre as abordagens, que defendem o brincar e o movimento livre como a atividade principal das crianças pelas inúmeras possibilidades que o próprio brincar oferece.

No Observatório, acreditamos que a aprendizagem da criança acontece apoiada por uma prática pedagógica organizada a partir de

[...] estratégias que auxiliem a criança a construir seus conhecimentos na interação com outras crianças e adultos, em que o que está em jogo não é apenas o conteúdo intelectual da situação, mas os conteúdos e processos emocionais, afetivos e sociais. É em meio a essas situações que, além da criança aprender a construir explicações sobre seu entorno, ela também aprende a estar com os outros de uma maneira respeitosa e a se sentir respeitada (Fochi, 2019, p. 295).

Isso significa dizer que, no OBECI não separamos momentos de aprender e momentos brincar, entendemos que durante toda a relação estabelecida pela criança consigo mesmo, com os outros e com o mundo está aprendendo.

Enfim, essas abordagens ganham destaque na pesquisa, pois compreendem que os bebês e crianças bem pequenas constroem suas experiências com o mundo através das relações que estabelecem consigo mesmas, entre si, com os professores e com os materiais disponíveis.

4 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Fazer pesquisa qualitativa é difícil. Você precisa ter uma mente incisiva e manter uma atitude coerente frente ao trabalho. Os temas de investigação não se enquadram em limites nítidos ou conhecidos, e sempre há surpresas. Além disso, o papel do pesquisador como instrumento básico de pesquisa apresenta desafios críticos (Yin, 2016, p.44).

As palavras do cientista social Robert K. Yin me ajudam a descrever o que penso a respeito do desafio que é realizar pesquisa com bebês e crianças bem pequenas em um paradigma qualitativo. É importante que, “[...] para poder conhecer e compreender os bebês e as crianças bem pequenas, torna-se necessário construir outras metodologias de pesquisa, tanto para a geração de dados como para análise e interpretação de dados” (Gobatto; Barbosa, 2017, p. 29). Portanto, fazer pesquisa com bebês exige um movimento de suspensão do que acreditamos saber, de modo a perceber como as crianças interpelam o mundo. Exige um tempo diferente, um tempo de espera para a experiência acontecer. Corroborando essa ideia, Hoyuelos (2020, p. 24) aponta que é necessário “[...] dar tempo às crianças sem antecipação desnecessária, [...] saber esperá-las, ali onde se encontram com sua forma de aprender”. Ainda segundo Hoyuelos, “é nessa espera esperançosa e incerta que surgem as surpresas do insólito” (2020, p. 24). Assim, o itinerário desta investigação anuncia seus primeiros caminhos na escolha em acompanhar o cotidiano de um grupo de bebês de uma creche municipal do RS, cujo foco é pesquisar de que modo os bebês e as crianças bem pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo na creche.

O desafio desta pesquisa está justamente em conseguir construir uma observação densa, que possa dar conta de adentrar no universo dos bebês e das crianças bem pequenas, e, dessa maneira, conhecer, além dos resultados, o processo percorrido, pois são eles que constroem os sentidos dessa investigação. Buscando detalhar um pouco mais minha compreensão a respeito de itinerário de pesquisa, encontro, nas ideias do italiano Gianfranco Zavalloni (2021), que o verdadeiro propósito da viagem não é, portanto, "chegar", mas "caminhar", não é a "meta", mas o "percurso", não é "onde", mas "como".

Dessa maneira, esta pesquisa encontra-se na perspectiva da natureza qualitativa (Lankshear; Knobel, 2008), caracterizada por um estudo de caso (Yin, 2005), referente a uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública, do

município de Novo Hamburgo - RS, participante do OBECI. Nesse cenário, o que distingue a pesquisa qualitativa é a qualidade da produção de dados, porque “[...] os pesquisadores buscam entender o mundo a partir da perspectiva de outras pessoas” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 66), e, para tanto, é necessária uma consistente depuração dos dados a fim de aproximar-se do foco investigado.

A abordagem qualitativa pressupõe um percurso em que a preocupação está com o processo e não com o produto final, é justamente “[...] o trânsito de uma epistemologia da resposta a uma epistemologia da construção” (González, 2002, p. 03). E, para tanto, Minayo (2015, p. 14) afirma que “criatividade é a nossa grife”. Embora seja necessário rigor ao fazermos pesquisa, a criatividade acaba se tornando um elemento a mais para tornar a postura da pesquisadora mais humana e autoral. Assim, a pesquisa de natureza qualitativa atende aos interesses dos que vivenciam o contexto educativo.

Nessa metodologia, “os dados produzidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores, descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Dessa maneira, o conhecimento não se limita a uma mera interpretação de dados isolados, estáticos, desconexos. Na abordagem qualitativa, o pesquisador é parte integrante e ativa do processo de produção do conhecimento, pois observa, registra, analisa e interpreta as cenas que acompanha, atribuindo-lhes um sentido contextualizado.

Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) definem cinco características da investigação qualitativa, aqui anunciadas de maneira resumida no Quadro 17 e articuladas com a pesquisa em questão.

Quadro 17 - Características da pesquisa qualitativa

Investigação Qualitativa	
Característica	Estudo de Caso
1. [...] a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal, assim o pesquisador se coloca no campo empírico de maneira direta para observar, registrar, documentar as diferentes cenas do cotidiano atribuindo-lhes significados.	Grupo de 15 crianças da Faixa etária 1, da Escola Municipal de Educação Infantil Joaninha, localizada no município de Novo Hamburgo - RS, participante do OBECI.
2. A pesquisa é descritiva mesmo que os dados sejam produzidos por fotografias e pequenos vídeos, precisam ser detalhados com descrições e interpretações, a fim de dar relevância aos pontos importantes elaborados.	Imersão da pesquisadora na Escola do estudo de caso será de agosto a dezembro de 2023. Neste momento foi realizada a produção dos dados através de: fotografias, vídeos, descrições e observações cotidianas. Além disso, também

	foram realizados momentos formativos com os professores da turma.
3. [...] o foco é em todo o processo , que encontra em todo o processo de pesquisa uma possibilidade de gerar conhecimento, quer dizer, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;	Todo o processo desde o primeiro dia, a acolhida e ao mesmo tempo a estranheza dos bebês com a minha presença. Conhecer os diferentes ambientes da escola, o ritmo do cotidiano, adentrar no universo dos bebês para conhecê-los. Documentar os movimentos por vezes invisíveis da escola. Assumir a reflexão como ferramenta primordial para a pesquisa.
4. Os dados são analisados de forma indutiva , quer seja, a maneira de analisar e interpretar os dados, não se dá a partir de objetivos e hipóteses previamente estabelecidas. Para os autores, o processo indutivo de análise dos dados na investigação qualitativa assemelha-se a um funil em que “[...] as coisas estão abertas no início e vão se tornando mais fechadas e específicas” (1994, p. 50).	Analisar dados a partir de cenas documentadas do cotidiano dos bebês e das crianças bem pequenas. Não se trata de isolar a cena, mas de pensar ela dentro de um contexto. Os dados nos possibilitam olhar novamente e com calma, determinada ação dos bebês e colocar-se a pensar nos diferentes modos que os bebês aprendem e investigam o mundo. Dessa maneira os significados apresentam um importante caminho para a pesquisa.
5. O significado das coisas é de grande importância, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”, estas pesquisas estão interessadas no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.	Junto a companhia dos bebês, descobrir de que modo os bebês se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo no cotidiano da creche.

Fonte: Adaptado de Bogdan e Biklen (1994).

Somado a essas características, entendo que “[...] publicar os nomes das crianças e dos adultos envolvidos é afirmar a autoria dos grupos sociais e, especialmente, das crianças como sujeitos no mundo” (Barbosa, 2014, p. 243). Sendo assim, opto por identificar os sujeitos da pesquisa pelos seus próprios nomes, bem como apresentar a instituição pesquisada, aspecto que tratarei com mais detalhes no item 4.6 quando abordarei sobre as dimensões éticas da pesquisa.

4.1 Estudo de caso por processos de investigação praxiológica

A investigação que essa dissertação se ocupa caracteriza-se por uma metodologia de estudo de caso, na medida em que busca focar em um contexto educativo específico. Dessa maneira, entre as diferentes possibilidades de produzir essa pesquisa qualitativa, escolho desenvolver a pesquisa a partir de um estudo de caso, entendendo que ele é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites

entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2005, p. 32). Contudo, mesmo compreendendo que a pesquisa de estudo de caso envolve um estudo dentro de um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real (Yin, 2009), evidencia-se que o caso é sempre um recorte da realidade e, ainda que seja um contexto, será um aspecto específico ou um conjunto de características que a tornarão um caso a pesquisar.

De acordo com as autoras brasileiras Ludke e André (1986, p. 17), “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Ainda conforme as autoras, o estudo de caso visa a descoberta, e o quadro teórico sustenta as reflexões na medida que a investigação avança. Outro ponto de destaque é que este tipo de método enfatiza a interpretação em contexto; quer dizer, para uma apreensão mais completa do caso, é preciso considerar o contexto em que se situa. Cabe ainda ressaltar que o estudo de caso relata a realidade de forma completa e profunda, no qual o pesquisador busca a partir da produção de dados revelar uma variedade de informações importantes a serem contrastadas para compreensão do objeto em estudo (Ludke; André, 1986).

Assim, de acordo com Stake (1998), os estudos de caso se classificam em três tipologias: intrínsecos, instrumentais ou coletivos. O primeiro, busca compreender exclusivamente o caso estudado, sem relação com demais estudos mais abrangentes. No segundo, no qual esta investigação se situa, o caso específico é sustentado na compreensão de uma problemática mais ampla: pesquisa-se o particular para compreender a questão geral. Desse modo, o caso serve como um instrumento para facilitar a compreensão de algo que vai além do caso em si. E, no terceiro, estudam vários casos para fazer uma melhor análise e, assim, uma melhor compreensão e teorização.

No caso específico da investigação que se propõe, o estudo de caso é de natureza praxiológica, porque conforme Júlia Oliveira-Formosinho (2016, p. 18), a investigação praxiológica revisita a investigação-ação “[...] não para a negar, mas para a transformar, no sentido de melhor cumprir o desiderato de fundir a ação e a investigação, incluindo as vozes dos participantes”. Dessa maneira, a definição de praxiologia, como teoria e estudo da práxis, possibilita investigarmos o campo, refletirmos e nos engajarmos ética e moralmente com ele (Sousa *apud* Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2012; Pinazza, 2014).

Assim, a investigação praxiológica estuda os processos da transformação educacional; logo, a práxis é o *locus* da investigação (Oliveira-Formosinho, 2016a; Formosinho, 2016). Por práxis, compreendo que se trata da:

[...] ação educativa situada [...], fecundada em saberes teóricos e investigativos, assumindo um sistema de crenças, valor e ética. A práxis é uma ação complexa que procura no cotidiano a ética das relações e das realizações, da participação de todos os atores envolvidos (Formosinho, 2016, p. 27).

Tomando a especificidade do estudo de caso praxiológico desta pesquisa, cabe destacar que de acordo com Fochi (2020, p. 08):

O investigador assume esse papel de importância como um dos instrumentos da pesquisa, tanto do ponto de vista do papel de formador (que promove e sustenta os processos de transformação), como no papel de investigador (para poder analisar, compreender e restituir o conhecimento praxiológico produzido). A proximidade do investigador é ponto fulcral na investigação praxiológica.

Assim, neste estudo de caso de natureza praxiológica, pretende-se investigar de que modo os bebês se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Para tanto, a produção de dados se dará com um grupo de crianças da faixa etária de 1 ano, de uma escola pública do município de Novo Hamburgo, RS, participante do OBECI. Cabe destacar que os bebês e as crianças são os protagonistas principais desta pesquisa, contudo os professores são os responsáveis em planejar as oportunidades de aprendizagem aos bebês e crianças bem pequenas. Dessa maneira, é inevitável que, para olhar as experiências dos bebês, seja necessário olhar e dialogar com os profissionais que atuam com eles. Assim, a pesquisa buscará compreender o modo que os bebês investigam e aprendem, e ao mesmo tempo possibilita apoiar os professores a “[...] fazer emergir conhecimento explícito sobre a práxis, sendo possível, a partir desta explicitação, recriar contextos de práticas e aprendizagem, produzindo conhecimento sobre a mudança” (Sousa, 2016, p. 33).

É importante também destacar que esse tipo de estudo de caso possibilita realizar generalizações à medida que “[...] permite estender os resultados descobertos a grupos próximos [...]” (Zabalza, 1994, p. 84 *apud* Amado, 2014, p. 365). Desta maneira, contribui com a qualificação de outras práticas educativas à luz de suas

semelhanças e diferenças. Para compreender o grande desafio que é realizar uma pesquisa com processos praxiológicos, encontro sustentação nos estudos de Fochi (2019, p.55) quando afirma que “[...] é necessário ter declarada a intenção de transformação e documentá-la densamente”, para que, dessa maneira, ocorra o engajamento e a corresponsabilização dos diferentes segmentos pela proposta educativa da creche.

Desse modo, a fim de definir qual contexto comporá o caso a ser investigado, foi necessário estabelecer alguns critérios para essa escolha. Como primeiro aspecto, é importante destacar que este estudo está vinculado à pesquisa macro intitulada *Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação*, financiada pela FAPERGS e coordenada pelo professor Dr. Paulo Sergio Fochi. A referida pesquisa tem como objetivo principal mapear os drivers de inovação da ação pedagógica de escolas de Educação Infantil que fazem parte de um processo de formação em contexto em uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional denominada – Observatório da Cultura Infantil - OBECI⁷. Nesta pesquisa, defende-se que um conjunto de estudos de caso densamente documentados podem contribuir para a formação, para a pesquisa e para o fortalecimento do campo de conhecimento em questão (Fochi, 2022). O segundo critério pré-estabelecido foi exatamente ser uma escola integrante do OBECI. Tenho convicção de que este aspecto passa a ser central para a qualidade desta pesquisa, tendo em vista que as escolas que integram essa comunidade de apoio profissional constituem uma variável pedagógica determinante, ao desenvolverem uma pedagogia que não é neutra, através de uma abordagem própria do OBECI.

Dessa maneira, a escola envolvida no estudo de caso, necessariamente é participante do OBECI. Outro critério importante é que seja uma escola pública do município de Novo Hamburgo-Rio Grande do Sul - RS, visto que, temos enquanto pesquisadores um grande compromisso com a qualificação das práticas pedagógicas da Educação Pública; também por ser a rede de ensino que contribuiu para minha constituição enquanto professora, pois lecionei 34 anos, nesta rede de ensino. Outro

⁷ O OBECI - Observatório da Cultura Infantil é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional fundada e coordenada pelo professor Dr. Paulo Fochi e que, neste ano, completa 10 anos. Nessa comunidade, nove escolas participantes têm trabalhado a partir da abordagem do OBECI, sendo acompanhadas e provocadas a desenvolver transformações nos seus modos de fazer, de dizer e de pensar a ação pedagógica sustentadas pela documentação pedagógica.

ponto será somado aos anteriores: a escola precisa necessariamente atender a faixa etária de 1 ano⁸, pois esses serão os bebês e as crianças bem pequenas que participaram da referida pesquisa. E, por fim, defino que a escola selecionada, no momento da pesquisa, não poderia estar participando de outra pesquisa do Grupo de Pesquisa Curió⁹.

Diante dos critérios mencionados acima, estabelecemos um grupo de 15 crianças da FE1, de uma Escola pública de Educação Infantil de Novo Hamburgo¹⁰. Esse itinerário de pesquisa envolve observação, escuta atenta e documentação dos bebês, bem como uma experiência de desenvolvimento profissional com os professores do agrupamento com o objetivo de transformação praxiológica.

Encontro sustentação metodológica nas minhas escolhas, a partir de Creswell (2014, p. 86-87), quando afirma que:

A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um caso) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação. (p.ex., observações, entrevistas, material audiovisual e documentos e relatórios) e relata uma descrição do caso e temas do caso. A unidade de análise no estudo de caso pode ser múltiplos casos (em estudo plurilocal) ou um único caso (um estudo intralocal).

Buscando especificar ainda mais a escolha metodológica, não poderia deixar de abordar as características essenciais do estudo de caso: “particularidade” (focado numa situação, num programa ou fenômeno específicos; interessado no que pode ser revelado sobre o fenômeno e pelo que pode representar), “descrição” (procura dar informação rica, completa e pormenorizada sobre o fenômeno em estudo) e “heurístico” (ilumina a compreensão sobre o fenômeno em estudo podendo resultar na descoberta de novos significados, no alargamento da experiência ou na confirmação de saberes) (Merriam, 2005 *apud* André, p. 17-18). Tais características do estudo de caso elencadas por Merriam estão articuladas com o caso desta pesquisa, tendo em vista que se trata de um contexto que apresenta esta

⁸ Na Rede Municipal de Novo Hamburgo-RS- identificamos os agrupamentos dessa maneira: Faixa Etária 1: FE1 - crianças que até 31|03|23 estiverem com idade de 1 ano a 1 ano e 11 meses.

⁹ Grupo de Pesquisas Curió (Unisinos / CNPq): Grupo de pesquisa sobre crianças, educação infantil e cotidiano pedagógico, que faço parte com meu ingresso no mestrado. O líder é o Prof Dr. Paulo Fochi.

¹⁰ No próximo subcapítulo irei tratar com mais detalhes sobre o campo da pesquisa.

“particularidade”, ao focar em um grupo de bebês, seus professores de uma escola pública do município de Novo Hamburgo participante do OBECI. Quanto à “descrição”, tal ponto será densamente documentado por vídeos, fotografias e anotações do pesquisador sobre as cenas da vida cotidiana dos bebês e seus professores, para que se possa refletir a práxis em um exercício “formativo e transformativo” (Bondioli; Sávio, 2017) da prática pedagógica com bebês.

Nessa busca, tenho, como objetivo geral para a pesquisa, compreender o modo com que os bebês e as crianças pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo na vida cotidiana da creche. E para tanto, tenho como hipótese que refletir acerca dos observáveis do próprio cotidiano é um caminho para entender o modo como os bebês investigam seu contexto. A partir disso, busco, então, organizar possibilidades para qualificar os contextos de aprendizagem dessas crianças.

Desse objetivo geral, desdobram-se objetivos específicos que estarão atrelados ao longo do processo de pesquisa:

- a) identificar estudos e pesquisas existentes no campo da Educação, cuja temática se aproxima da pesquisa pretendida, ou seja: *bebês, relações e aprendizagem*, a partir da revisão integrativa;
- b) compreender o modo com que os bebês e crianças pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo;
- c) assumir a pedagogia como quadro referencial para pensar sobre os bebês na creche;
- d) contribuir com a abordagem pedagógica participativa em construção do OBECI na especificidade da creche;
- e) documentar densamente o cotidiano educativo do grupo de crianças da FE1, de uma escola infantil pública e participante do OBECI;
- f) revisitar os “observáveis” do cotidiano educativo em momentos de planejamento com o grupo de professores da referida turma, a fim de apoiá-los a perceber os modos com que os bebês aprendem;
- g) contribuir para o campo das Pedagogias Participativas, mais especificamente para pedagogia da creche, a partir das narrativas e reflexões das cenas analisadas.

Diante dessa perspectiva, concordo com as autoras Fraga e Heming (2023, p. 144) ao considerarem que “[...] o estudo de caso é um método que se consolida a partir da investigação de questões contemporâneas complexas, situadas no tempo presente”. Por esse motivo, a presença e observação do pesquisador no contexto investigado torna-se um ponto inegociável para que os fenômenos possam ser olhados, acompanhados e interpretados, isto é, para que se possa construir uma compreensão aprofundada (Formosinho, 2002).

Segundo Stake (2007), a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológico do que metodológica, isto é, o pesquisador entenderá um caso particular, levando em conta seu contexto e complexidade, pois não parte de um quadro teórico fechado e sim de uma linha densamente descritiva. Dessa maneira, o estudo de caso tem um grande potencial de contribuição para os desafios da prática educativa na creche, uma vez que possibilita olhar atentamente a vida cotidiana dos bebês, para que possamos desnaturalizar rotinas que acabam tornando-se práticas que pouco contribuem com as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Em seguida, no próximo subtítulo, apresento o caso desta investigação de forma contextual e situada.

4.2 Bebês e crianças bem pequenas em relação: um estudo de caso de natureza praxiológica

A investigação apresentada aqui tem o foco nas relações e ações dos/entre os bebês e crianças bem pequenas na creche, a fim de compreender o modo como os bebês e as crianças pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo na vida cotidiana da creche. Contudo, o envolvimento dos professores nestes momentos mostra-se um ponto forte a ser considerado. Dessa maneira, os professores, de certo modo, passam a compor os sujeitos da pesquisa além dos bebês, por considerar a importância de seu lugar na relação educativa.

De fato, a pedagogia participativa pressupõe a centralidade do processo educativo na criança, e para tanto, Fochi (2019, p. 25) afirma que:

[...] é preciso evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor nesse processo, a fim de construir um conhecimento praxiológico que responda às complexidades das

instituições de Educação Infantil, sem que se perca a criança ou o adulto na relação educativa.

Para desenvolver a pesquisa, elegemos uma escola infantil do município de Novo Hamburgo-RS, seguindo os critérios já mencionados anteriormente. Em conversa com a equipe diretiva, buscamos um grupo de 15 bebês e crianças bem pequenas de faixa etária 1 e os seus três professores, para serem acompanhados nos diferentes momentos do cotidiano escolar. Além de ser uma escola pública, trata-se, como mencionado anteriormente, de uma escola que compõem o grupo do OBECI, sendo essa uma variável pedagógica importantíssima para a pesquisa, uma vez que, a partir das reflexões que temos realizado no Grupo de Pesquisa Curió, a perspectiva pedagógica desenvolvida dentro da escola é uma variável importante para os estudos que se realizam dentro ou sobre as práticas pedagógicas (Formosinho, 2016). A escola faz parte desta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional (OBECI) e, assim, desenvolve a abordagem pedagógica do OBECI diferenciada e sustentada pela estratégia da documentação pedagógica, o que potencializa, bem como, desnaturaliza as práticas educativas, a partir das reflexões, contribuições e encaminhamentos dessa comunidade. Trata-se de assumir uma Pedagogia que está sustentada nas Pedagogias Participativas, que, em sua pluralidade, reconhece a criança e o adulto como partícipes da construção de suas jornadas de aprendizagem (Fochi, 2019, p. 23 *apud* Oliveira-Formosinho, 2007).

Diante deste breve enunciado, em seguida, apresento a Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, o OBECI, a EMEI Joanhina, o grupo de crianças e os três professores que compõem a faixa etária 1, tendo como objetivo realizar o mapeamento de todos os segmentos envolvidos, a fim de perceber as singulares do contexto no qual os sujeitos desta pesquisa estão inseridos, caracterizando, assim, o estudo de caso praxiológico desta investigação.

4.2.1 Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo | RME-NH¹¹

A constituição da rede pública municipal de Novo Hamburgo tem um marco inicial em 1938, quando o Prefeito Municipal, no Ato N°5, nomeou “alunas-mestras”

¹¹ RME-NH: Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo- Rio Grande do Sul.

para várias “aulas” públicas da cidade. Nesse ato, dá-se início ao desenvolvimento da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (Hatzenberger, 2020).

Ao longo desses 97 anos de RME-NH, buscou-se construir e consolidar práticas pedagógicas que assumam o princípio universal da oferta da educação pública. Atualmente, é composta por 91 escolas, das quais 39 são Escolas Municipais de Educação Infantil e 52 são Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo que destas, 47 também tem turmas de pré-escola.

Além das escolas, há 5 Espaços Pedagógicos, um tipo de serviço educativo com propósito de atender as crianças da RME-NH, em turno contrário do atendimento escolar, para ampliar o repertório das crianças e estudantes. Hoje a rede tem aproximadamente 8.500 crianças da Educação Infantil e 15500 estudantes do Ensino Fundamental, totalizando 24 mil matrículas. Mais recentemente, no ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação-SMED, em articulação com os professores e técnicos de educação, sistematizou a proposta pedagógica da rede em três documentos orientadores¹² para o desenvolvimento da prática pedagógica, a saber: Caderno 1 - Fundamentos e Concepções da RME-NH; Caderno 2 - Organização da Ação Pedagógica Educação Infantil; Caderno 3 - Organização da Ação Pedagógica Ensino Fundamental e EJA.

Tendo em vista que essa pesquisa se relaciona a 1ª Etapa da Educação Básica, quer seja, a Educação Infantil, apresentarei especificamente os princípios e ações pedagógicas da referida etapa, a fim de situar o contexto da pesquisa.

O percurso da Educação Infantil de NH constitui-se a partir de uma trajetória que vem consolidando-se há anos, na qual busca-se fortemente o respeito às infâncias, a partir de um olhar crítico e reflexivo sobre as concepções e práticas que são desenvolvidas na creche e na pré-escola da Rede, assim como conta com apoio teórico em estudos da Pedagogia da Infância e em autores do desenvolvimento infantil. Somado a esse processo reflexivo, a rede sempre se mantém apoiada aos documentos legais para esta etapa da educação básica, encontrando sustentação em seu fazer nos seguintes documentos: nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), na política Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2006), nos Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos

¹² Documentos Orientadores da Rede Municipal de Ensino de NH para acessar o conteúdo: <<https://novohamburgo.rs.gov.br/smed/cadernos-rede-municipal-ensino>>.

fundamentais das crianças (Campos; Rosemberg, 2009), na base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), especificamente no que diz respeito à etapa da Educação Infantil e no Referencial Curricular Gaúcho - RCG (Rio Grande Do Sul, 2018).

Como mencionado anteriormente, o documento orientador da Educação Infantil de NH, mais conhecido por *Caderno 2: Organização da Ação Pedagógica*, foi construído através de um processo coletivo e dialógico, de estudo e reflexão, com profissionais de todas as escolas. Outro ponto necessário a ser destacado quanto ao conteúdo do Documento 2 da Rede Municipal de NH diz respeito à grande referência e inspiração das ideias orientadoras do OBECI para nossas práticas da Educação Infantil.

No momento de validarmos nossas escolhas e o modo de organizarmos a ação pedagógica para a Educação Infantil, as investigações deste Observatório passam a ser uma variável pedagógica de muita relevância, pois, com a participação dos assessores da Secretaria Municipal de Educação - SMED e com as escolas participantes desta comunidade, as reverberações da abordagem do OBECI passam a fazer sentido para pautarmos a proposta pedagógica da rede de ensino. Desta maneira, articulados às concepções e ações do OBECI, a rede vai construindo um modo de pensar, de fazer e de narrar uma Pedagogia da Infância.

Para tanto, apresento um esquema resumido dos princípios que norteiam a ação da Educação Infantil da RME-NH:

Figura 4 – Criança: centro do processo educativo



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Educação Infantil da RME-NH busca, ano após ano, consolidar “[...] uma prática educativa cujo foco é a criança, ou seja, uma proposta que escuta e respeita os tempos das crianças e ofereça a elas oportunidades de brincar, interagir, viver e investigar o mundo” (Novo Hamburgo, 2020). Para sustentar essa prática pedagógica, entende-se que a formação de professores e a assessoria pedagógica direto nas escolas são aspectos fundamentais para a garantia desses pressupostos, bem como, a manutenção dos processos já implementados na rede. Assim anualmente oferta-se formação aos professores de todas as escolas a partir de representatividade por unidades educativas. No ano de 2023, o Núcleo da Educação Infantil¹³, articulado ao Núcleo de Formação¹⁴ da Secretaria Municipal de Educação, organizou encontros mensais, distribuídos em 4 distintos grupos de estudo, para contribuir com os processos formativos dos profissionais da Educação Infantil da Rede de Ensino, a saber:

a) Grupo de Estudos de Bebês - GEB

Percurso formativo para professores de Bebês 2023.

Ementa: O Grupo de Estudos de Bebês é uma oportunidade mobilizadora de promoção e construção coletiva e reflexiva de um modo de fazer e registrar o cotidiano vivido com os bebês de contexto escolar, para qualificar permanentemente a prática pedagógica, tendo como referência o Currículo da Educação Infantil da RME|NH, o Referencial Curricular Gaúcho, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

b) Grupo de Estudos de Pré-Escola - GEPE

Percurso formativo para professores de Pré-escola 2023.

Ementa: O Grupo de Estudos de Pré-escola é uma oportunidade mobilizadora de promoção e construção coletiva e reflexiva de um modo de fazer e registrar o cotidiano vivido com as crianças pequenas no contexto escolar, para qualificar permanentemente a prática pedagógica, tendo como

¹³ Grupo da Secretaria de Educação formado por 5 pedagogos e uma coordenadora geral, que são responsáveis por acompanhar, contribuir e subsidiar escolas que compõem uma região.

¹⁴ Grupo da Secretaria de Educação formado por pedagogos e professores da área e um coordenador geral. Neste grupo há duas pedagogas responsáveis pela formação da Educação Infantil. Segue link do acesso a agenda de formações: <<https://sites.google.com/edu.nh.rs.gov.br/formao-continuada/p%C3%A1gina-inicial/2023/oferta-de-forma%C3%A7%C3%B5es-2023>>.

referência o Currículo da Educação Infantil da RME|NH, Referencial Curricular Gaúcho, Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Nacionais.

c) Grupo de Estudos de Creche - GEC

Percurso formativo para professores de Creche 2023.

Ementa: O Grupo de Estudos de Creche é uma oportunidade mobilizadora de promoção e construção coletiva e reflexiva de um modo de fazer e registrar o cotidiano vivido com as crianças bem pequenas no contexto escolar, para qualificar permanentemente a prática pedagógica, tendo como referência o Currículo da Educação Infantil da RME|NH, o Referencial Curricular Gaúcho, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

d) GIPE - Grupo de Investigação da Pré-escola 2023

Percurso formativo para professores e coordenadores pedagógicos da pré-escola

Ementa: O Grupo de Investigação da Pré-escola - GIPE é um pequeno grupo que tem a intenção de oportunizar o desenvolvimento de um comportamento investigador e colaborativo entre os profissionais de diferentes escolas, através do estudo do currículo da RME|NH para construção coletiva e reflexiva de um modo de fazer e registrar a ação pedagógica na pré-escola.

Para além dessas formações, consta no calendário escolar, uma vez no mês, o Planejamento Coletivo, quando as crianças são dispensadas e a escola tem o dia todo para planejar, estudar, participar de palestras, cursos, visitas a espaços, com o objetivo de reafirmar concepções e práticas, bem como redefinir rotas caso seja necessário.

4.2.2 O Observatório da Cultura Infantil - OBECI

O Observatório da Cultura Infantil - OBECI¹⁵ é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que nasceu em 2013, idealizada e coordenada pelo Professor Dr. Paulo Fochi e que reúne um grupo de 8 escolas localizadas em diferentes municípios do Rio Grande do Sul: Canoas, Novo Hamburgo, Porto Alegre e Veranópolis. Além das equipes das escolas, participam 6 Assessores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Ensino de NH. Destas escolas, Cinco (5) pertencem à rede pública e localizam-se no município de Novo Hamburgo, são elas: EMEI João de Barro, EMEI Joaninha, EMEI Aldo Pohlmann, EMEI Pica-Pau Amarelo, EMEI Arco-íris. Outras três (3) escolas pertencem à rede privada, são elas: Espaço Girassol, localizada em Canoas, Escola de Educação Infantil Mimo de Gente, localizada em Porto Alegre e AVAEC - Unidade Evolução, localizada no município de Veranópolis. De forma independente a instituições universitárias, esse Observatório surgiu com a finalidade de criar um grupo de profissionais da Educação Infantil com interesse particular na reflexão e transformação de seus contextos. Cabe salientar que a participação e a permanência no Observatório são firmadas pelo desejo da equipe gestora de cada escola e de seu grupo ao final de cada ano.

A pergunta que guia o trabalho do OBECI é: como organizar a vida cotidiana da Instituição de Educação Infantil de modo que evidencie o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade? (Fochi, 2019). Para isso, metodologicamente, tem-se partido da produção de observáveis do cotidiano para fazer refletir sobre a vida na escola. Para responder a essa pergunta, as ações do Observatório desdobram-se em encontros formativos ora com os professores e coordenação pedagógica, ora com a equipe gestora (direção e coordenação pedagógica), ora com todos os profissionais da escola.

De acordo com Fochi (2019, p. 140),

No observatório, todos investigam: diretores e coordenadores pedagógicos investigam os processos formativos com os professores e a construção e concretização do projeto educativo da instituição; professores investigam o modo como as crianças aprendem e como criar as condições externas adequadas (tempo, espaço, materiais, organização de grupos), em especial

¹⁵ OBECI: para maiores informações desta comunidade acessar o link <<https://www.obeci.org/>>.

como reposicionar-se frente à relação educativa com os meninos e meninas. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores investigam como comunicar a respeito do que investigam. As crianças investigam seu entorno para conhecer a si mesmas e o mundo físico e social, para dar significados e construir suas teorias provisórias. Também eu, como pesquisador, investiguei a constituição desta comunidade de apoio profissional.

Dessa maneira, as escolas integrantes do OBECI estão interessadas em observar, refletir, tomar consciência das escolhas pedagógicas que estão fazendo e transformar os seus contextos a partir de decisões que coloquem a criança como centro do projeto educativo e reposicione o adulto, dando aos dois um lugar de importância na construção da relação educativa.

Cabe salientar que é com muita satisfação e orgulho que, desde 2014, tenho o privilégio de fazer parte dessa comunidade, na qual aprendo melhor em companhia (Oliveira-Formosinho, 2007), a partir de observáveis compartilhados pelos professores das escolas observadoras da própria prática pedagógica. E, dessa maneira, surge meu interesse em ingressar no Mestrado, a fim de aprofundar a respeito dos processos que temos desenvolvido no interior dessa comunidade, ou seja, investigar o modo que os bebês e as crianças pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo na vida cotidiana da creche, a partir da epistemologia da prática que estamos desenvolvendo nas escolas do OBECI. É preciso considerar que, ao longo desses onze anos dessa comunidade, foi sendo construído de maneira processual, uma abordagem pedagógica do OBECI, que está situada nas Pedagogias Participativas, abordagem essa que é uma variável pedagógica desta pesquisa, assim como das pesquisas de Heming (2024) e Fraga (2024).

Nesse modo de fazer pedagogia, os saberes se constroem na ação situada em interação com as concepções teóricas, com as crenças e os valores (Oliveira Formosinho; Formosinho, 2013). Assim:

[...] há dois modos essenciais de fazer pedagogia - o modo da transmissão e o modo da participação. A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem(Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p.8).

As pedagogias participativas têm um *ethos* específico. Oliveira-Formosinho (2019, p. 112) destaca que o *ethos* das pedagogias participativas é saber como

“observar, ouvir e responder às crianças” no cotidiano educativo. Isto é, as pedagogias participativas “[...] partem do pressuposto de que o conhecimento é uma construção conjunta na ação contextualizada e que a práxis pedagógica é a construção conjunta de processos educativos...por métodos participativos” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 113).

Para tanto, este Observatório busca apoio na investigação, que, de acordo com Smith (2016, p. 518), “[...] são as perguntas que vêm dos participantes, dos professores [...]” as quais possibilitam o estranhamento do que é habitual, o confronto de ideias e a possibilidade de repensar e qualificar a ação pedagógica. As reflexões que acontecem no OBECI perseguem os princípios das pedagogias participativas que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 14), envolvem uma “pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”.

Este Observatório busca a construção de uma “[...] escola ativa, inventiva, habitável, testemunhada, um lugar de investigação, de aprendizagem, de reflexão em que se encontram bem as crianças, os profissionais e as famílias” (Fochi, 2019, p. 140). Dessa maneira, o OBECI organiza sua abordagem pedagógica apoiado em ideias guias, que sustentam a ação pedagógica na qual a centralidade do processo educativo está na criança. Assim, as ideias que orientam o OBECI são:

- a) As **Pedagogias Participativas** que se propõem a romper com modelos transmissivos, pois “[...] produzem uma ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de ensino-aprendizagem e dos ofícios de criança e professor” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011, p. 15);
- b) A **focagem na vida cotidiana** é o fio condutor para a na organização das práticas pedagógicas, pois dela decorrem as experiências e as aprendizagens das crianças, pois acreditamos que as “atividades da vida cotidiana são a espinha dorsal do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois nelas reside um verdadeiro laboratório de cidadania, de participação, de aprendizagem e de pertencimento a um dado contexto (Fochi, 2020, p. 03);

- c) A **Documentação Pedagógica** “[...] como estratégia para construir um conhecimento praxiológico partilhado, contextualizado, negociado, e para dar visibilidade sobre o modo como as crianças aprendem” (Fochi, 2019, p. 181);
- d) A **Abordagem Projetual é oriunda** do termo *progettazione* (em italiano), o qual não tem tradução na língua portuguesa. De acordo com Fochi (2020, p. 10), “[...] podemos entender o termo como o processo de investigação e construção da experiência educativa, em que as hipóteses de significado e as condições de desenvolvimento dos contextos de aprendizagem são definidas, recursivamente, em uma perspectiva aberta, flexível e situada”.
- e) Orientados pela **Investigação** como uma atitude e postura investigativa para compreender a realidade e modificá-la; refletir a prática na qual o professor e criança são investigadores a partir de bons contextos para a investigação dos bebês e crianças bem pequenas. É imprescindível saber escolher materiais que possam retroalimentar a investigação das crianças. A documentação pedagógica como estratégia de formação, investigação e de sustentação de um conhecimento praxiológico; postura de investigação. A investigação pode ser em diferentes âmbitos: “[...] da instituição, do professor e da criança” (Fochi, 2019, p. 217).
- f) **Centralidade na Criança** no processo educativo, conseguindo posicionar o adulto na relação educativa de maneira que este contribua com o percurso de aprendizagem e desenvolvimento da criança.
- g) **Currículo como um mundo de significados** que supere a lógica do conhecimento pronto e acabado. Segundo a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, currículo é o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010, p. 12).

Ainda, é importante destacar que o OBECI sustenta seus processos de investigação a partir de percursos formativos, tanto para os gestores como para os professores e técnicos da Secretária de Educação de Novo Hamburgo. Desde 2015,

esses percursos formativos estão organizados em Grupos de Investigação e Ação (GIA) mensais, destinado a professores e coordenadores pedagógicos, e um Grupo Gestor, que se encontra quinzenalmente.

Conforme Fochi (2019), o Grupo Gestor é estruturante para o desenvolvimento da proposta do OBECI. Nos encontros desse grupo gestor, as investigações se desenvolvem na reflexão e proposição de intervenções no âmbito da constituição do projeto educativo, geralmente envolvendo a vida cotidiana e a manutenção dos processos vividos no cotidiano escolar. Temos, como prática, a escrita de uma memória de cada encontro, que, compartilhada com todos os participantes, contribui com a continuidade do trabalho desenvolvido.

Os Grupos de Investigação Ação (GIAs) apresentam como objetivo principal convidar os professores a investigarem suas práxis, criar hipóteses e intervenções que contribuam com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Fochi (2019) descreve que os GIAs são formados de temáticas partilháveis a partir das investigações com as crianças; ou seja, são os observáveis da prática do professor que indicam possibilidades de reflexão, interpretação e ao mesmo tempo estratégias para retroalimentá-las.

Esse é um breve recorte da bonita história construída por esse Observatório, o qual reafirma que não existe Pedagogia neutra, em que as escolhas e hipóteses que fizemos sempre estão vinculadas às nossas crenças e heranças pedagógicas. Corroborando essa ideia, destaco Formosinho (2013, p. 16) quando afirma que “a pedagogia baseia-se num saber prático organizado em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores”. Assim, é a partir desse percurso que o Observatório foi se constituindo e hoje mostra-se como uma referência nacional e internacional, a partir dos pressupostos norteadores e de um aparato instrumental que foi desenvolvido no interior do OBECI. Dessa maneira, consolida-se como uma importante variável pedagógica desta pesquisa. Afinal, o OBECI situa um modo de fazer pedagogia para a educação infantil, respeitando as especificidades da etapa, bem como oportuniza processo formativos e transformativos da ação pedagógica.

Na próxima seção, apresento a Escola Municipal de Educação Infantil Joaquina escola da referida pesquisa.

4.2.3 EMEI Joaninha

A Escola Municipal de Educação Infantil Joaninha é uma escola da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo¹⁶, situada na rua Disraeli, número 220, no bairro Canudos (um dos maiores bairros da cidade). A escola foi inaugurada, em outubro de 2013, a partir do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), obra do Governo Federal em parceria com os municípios. O prédio da escola é uma construção do Proinfância, padrão tipo C. Hoje atende 94 crianças de 1 a 3 anos. O horário de atendimento é das 7 horas às 18 horas.

Fotografia1 - Fachada da Escola



Fonte: Arquivo disponibilizado pela escola.

A equipe é composta por onze professores concursados, sete auxiliares, sendo três apoiadoras à inclusão, duas merendeiras, duas serventes de limpeza e um secretário. A equipe Diretiva é composta pela Diretora e pela coordenadora pedagógica. A escola é integrante do OBECI desde 2015.

O nome da escola faz referência a um típico peixe encontrado na região, o peixe Joaninha. A proposta de nomear as instituições de Educação Infantil com palavras referentes à fauna e flora local da Bacia dos Sinos é um projeto da Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de sensibilizar e dar conhecimento à população local sobre todas as formas de vida do ecossistema da região. Em 2021, a faixa etária

¹⁶ O município de Novo Hamburgo, emancipado em 5 de abril de 1927, tem uma população de cerca de 247.032 habitantes, conforme a estimativa do IBGE - 2020. O município pertence à região metropolitana de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul.

de 3 anos realizou uma investigação gráfica sobre o desenho do peixe que nomeia nossa escola. A partir desta investigação e das discussões no GIA¹⁷ OBECI, elegeu-se um novo logo para identificar a escola.

Figura 5 - Logo da EMEI



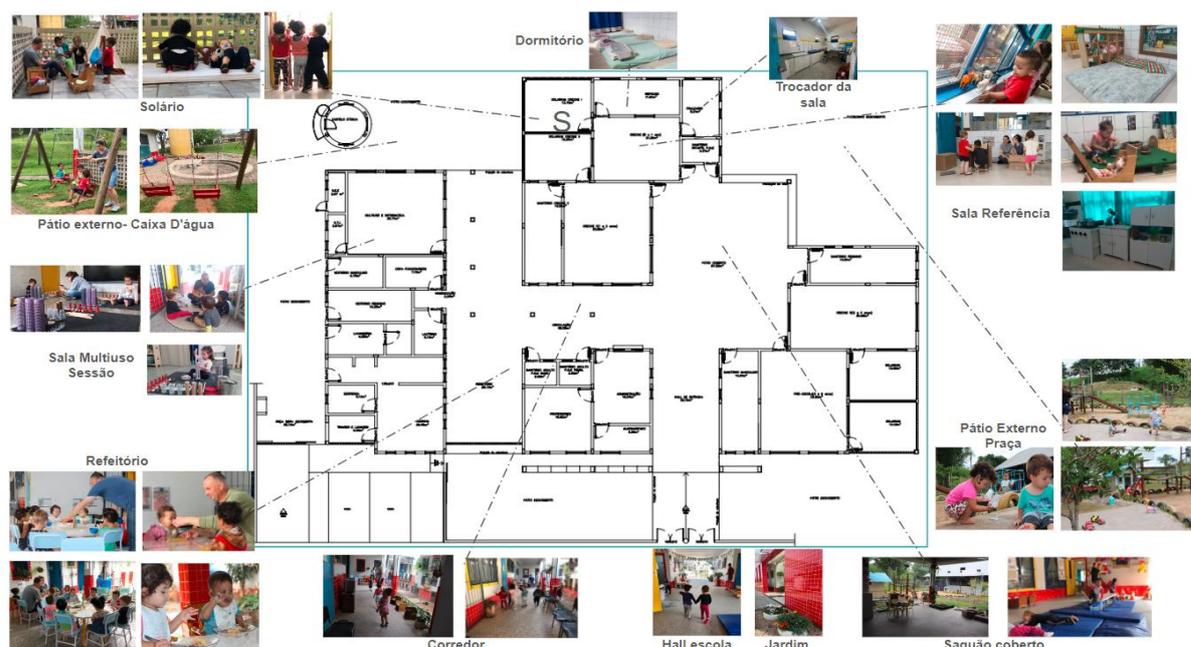
Fonte: Arquivo disponibilizado pela escola (2023).

A escola possui um amplo pátio externo, uma pracinha com areia e brinquedos, um extenso terreno com gramado, um pátio com calçamento e ainda um saguão interno para os dias de chuva. As salas referência possuem solários que têm sido amplamente utilizados como extensão da sala. Enriquecido pelo trabalho dos professores, esse é um espaço de desafios, de descobertas, de construir segredos e de compartilhar brincadeiras, algo que não se diferencia do interior de cada sala.

Para tornar visível os espaços da escola, organizei, a partir da planta baixa do prédio, uma espécie de inventário dos espaços e ocupações dos bebês e das crianças durante a pesquisa. A seguir, apresento a planta baixa do prédio da escola com as ocupações dos bebês.

¹⁷ Grupos de Investigação - Ação (GIAS): ao longo dos anos do OBECI, fomos construindo diferentes formas de estruturar os processos de formação dos coordenadores pedagógicos, gestores e professores para transformar os contextos educativos. Para tanto, organizamos os profissionais em grupos de investigação, ação, a saber: Brincar Heurístico; Processos Heurísticos; Ciclos de Simbolização; Investigação gráfica; Linguagem digital e natureza; Acompanhamento Projetual; Luz e Sombra.

Figura 6 - Planta baixa do prédio da escola com as ocupações dos bebês



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A EMEI Joaquina está fundamentada nos princípios éticos, políticos e estéticos, sustentado nas relações e interações, nas brincadeiras e em práticas educativas, intencionalmente pensadas nas vivências cotidianas, que contemplem as aprendizagens e desenvolvimentos de meninos e meninas. A escola defende um espaço onde a criança possa viver sua infância, fazer amizades, brincar, descobrir e experimentar (EMEI Joaquina, 2023).

4.2.4 O Caso: O Grupo da Faixa Etária 1- Crianças e Professores

O estudo de caso centra-se nos bebês e nas crianças do Grupo da FE1, da EMEI Joaquina. Apresentar essas crianças é uma oportunidade de refletir sobre as relações estabelecidas entre crianças e adultos e suas experiências singulares, em contexto de vida coletiva, visto que “[...] pensar os seres humanos como sujeitos de interações e a sociedade como uma democracia exige conceber a socialização e a aprendizagem numa relação dialógica” (Barbosa, 2009, p. 16).

A partir dessa premissa, apresento as crianças que compõem o Grupo da FE1. Início pelos bebês e crianças bem pequenas da faixa etária de 1 ano, que estão em sua primeira experiência escolar. Constitui-se de um agrupamento misto, composto por 23 crianças, sendo que 5 crianças frequentam a escola em turno integral, 08

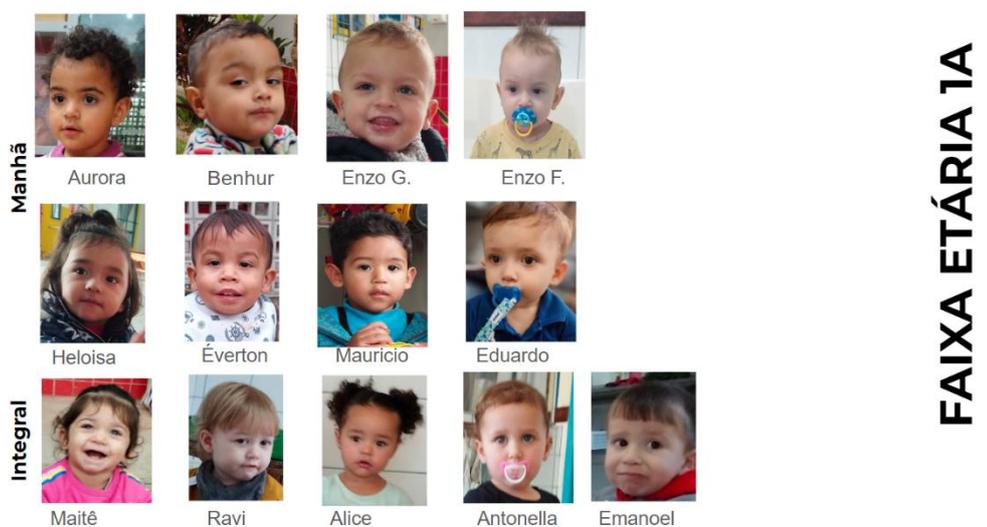
crianças frequentam o turno da manhã e 10 frequentam o turno da tarde. Em Novo Hamburgo, o Conselho Municipal de Educação¹⁸ é o órgão que estabelece o número de crianças por adulto nas Escolas Infantis. Neste caso, na Rede Municipal na FE1, a cada 5 crianças, temos um professor concursado. Como a pesquisa em campo sempre acontecia no turno da manhã, apenas conheci as crianças que frequentam o turno da manhã e o integral.

Isso posto, passo a analisar o Processo Documental desse grupo de crianças, a fim de conhecer um pouco mais esse contexto, bem como as diferentes experiências de aprendizagem que esses bebês estavam vivendo. Cabe destacar que:

O Processo Documental é um conjunto de instrumentos que se constrói a partir de uma certa organização dos observáveis (anotações do professor, fotos, filmagens, produções das crianças, planejamento do professor) gerados no cotidiano pedagógico que, ao serem elaborados e revisitados, servem para o professor perceber, prefigurar, registrar, metainterpretar, projetar, relançar e narrar sobre o caminho que está trilhando e sobre as aprendizagens das crianças (Fochi, 2020, p. 104).

Em seguida apresento as crianças a partir de um fragmento do processo documental:

Figura 7- Crianças da faixa etária 1



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

¹⁸ Conselho Municipal de Educação: Resolução CME 14|2018 que estabelece normas para oferta da EI em NH: <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/conselho_doc/2019/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CME%20n%C2%BA%2014_2018%20ASSINADA.pdf>.

Passados alguns encontros entre mim, pesquisadora, e os bebês e crianças bem pequenas, já me autorizo a fazer uma breve caracterização desse grupo de meninos e meninas. Esse é um grupo curioso, atento aos movimentos da vida cotidiana, observadores, comunicativos e acolhedores. Brincar é a maneira que escolhem para descobrir o mundo, experimentar materiais, espaços e companhias para significarem o seu entorno. A linguagem oral é algo que está em pleno desenvolvimento, buscam a comunicação para além de olhares e gestos, estão aprendendo a conversar e a expressar seus sentimentos. Outro aspecto importante e característico desse grupo são as manifestações do jogo simbólico, em diferentes momentos vividos na escola, e, dessa maneira que interpelam o mundo ao seu redor.

Em seguida, para apresentar os três professores¹⁹ de 40 horas que compõem esse grupo da FE1, solicitei que, em nosso primeiro encontro formativo, escrevessem um parágrafo, apresentando-se, para, em seguida, darmos início a esse diálogo a fim de estabelecermos uma parceria durante a pesquisa. Cabe destacar que a focagem da pesquisa não está na ação docente. Contudo esses adultos tornam-se peças-chave para a organização de contextos investigativos para os bebês e crianças bem pequenas. Portanto, entendo ser relevante conhecermos os profissionais que acompanham as crianças. Abaixo, na figura 8, estão as apresentações dos professores desse grupo:

¹⁹ No subcapítulo 4.6 abordarei de maneira detalhada os princípios éticos da pesquisa.

Figura 8- Professores da faixa etária 1



Bruna Fraga Camargo, 29 anos, casada, mãe, professora na EMEI Joaninha desde 2017 e sou apaixonada pelo Brincar Heurístico. Formada no Magistério/Curso Normal desde 2012 e trabalho na Educação Infantil há 11 anos. Minha família foi meu maior incentivo para me tornar professora. Fui aluna de Rede Municipal de Novo Hamburgo e tive professores maravilhosos. Hoje estou quase concluindo minha graduação em Ciências Contábeis e pretendo fazer a segunda graduação em Pedagogia nos próximos anos. Busco sempre acolher as crianças com afeto, carinho e respeitando seu tempo, ao longo do cotidiano da escola.



Joandre Rafael Mathias, 43 anos, professor de educação infantil da rede de Novo Hamburgo há 6 anos. Formado no Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Atuando na EMEI Joaninha desde 2019 e anteriormente na EMEI João de Barro em meados de 2017.



Fabiana Beatriz Flor, 46 anos. Casada, 1 filha, 2 dogs, residente em Campo Bom. Formada no Magistério, Graduação Licenciatura Letras/Português, cursando Pós- Graduação Lato Sensu em Educação Infantil. Atuando na área da Educação desde 2005, trabalhando com Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Jovens/Sesi. Na RME/NH desde 2016, na qual trabalhei nas escolas: Emei Beija-Flor; Emei Irmã Valéria; Emei Joaninha (atual).

Fonte: Elaborada pela autora em parceria com os professores (2023).

Outro aspecto que é pertinente detalhar para compreensão do caso diz respeito ao espaço habitado pelo grupo, esse tem um papel muito importante na Pedagogia para bebês e crianças bem pequenas. Nesse contexto, a sala referência da FE1 tem se estruturado para responder às necessidades do grupo de crianças. A prática pedagógica da EMEI Joaninha está sustentada nas orientações da SMED-NH e do OBECI, e, dessa maneira, a vida cotidiana é o fio condutor no planejamento das práticas pedagógicas, a partir dos organizadores da ação pedagógica. Os organizadores da ação pedagógica é uma maneira que o OBECI encontrou de concretizar as concepções de cuidado e educação e efetivar o projeto pedagógico. Os organizadores da ação são: a organização do espaço educativo; os materiais; a organização do tempo; o trabalho nos pequenos e grandes grupos e a relação entre adulto e criança (Fochi, 2019). A tradução dos organizadores da ação pedagógica se dá, em especial, no que chamamos no OBECI de planejamento de contexto (Fochi, 2015). Dessa maneira, no início do ano letivo, os professores organizam a sala referência a partir de espaços circunscritos para as brincadeiras das crianças e para a possibilidade de se agruparem em pequenos grupos conforme o interesse. É notável a preocupação dos professores com a estética na organização dos espaços, bem como com a variedade de materialidades para a investigação dos bebês. Como afirmam Barbosa e Horn (2001), a organização do espaço resulta da leitura que o

professor faz do grupo de crianças e suas necessidades.

Em seguida, apresento imagens feita pela pesquisadora, da sala referência da FE1 para que possamos compreender o contexto em que o caso se estabelece:

Fotografia 2 - Foto da sala referência do grupo da FE1



Fonte: Registrada pela autora (2023).

A sala referência conta com um espaço fechado para troca de fraldas e higiene e com mais uma sala para o repouso. Ainda dispõe de um solário, espaço o qual, em dias sem chuva, as crianças têm acesso contínuo e escolha de ficar na sala ou do lado de fora.

Fotografia 3 - Foto do espaço para troca de fraldas na sala referência



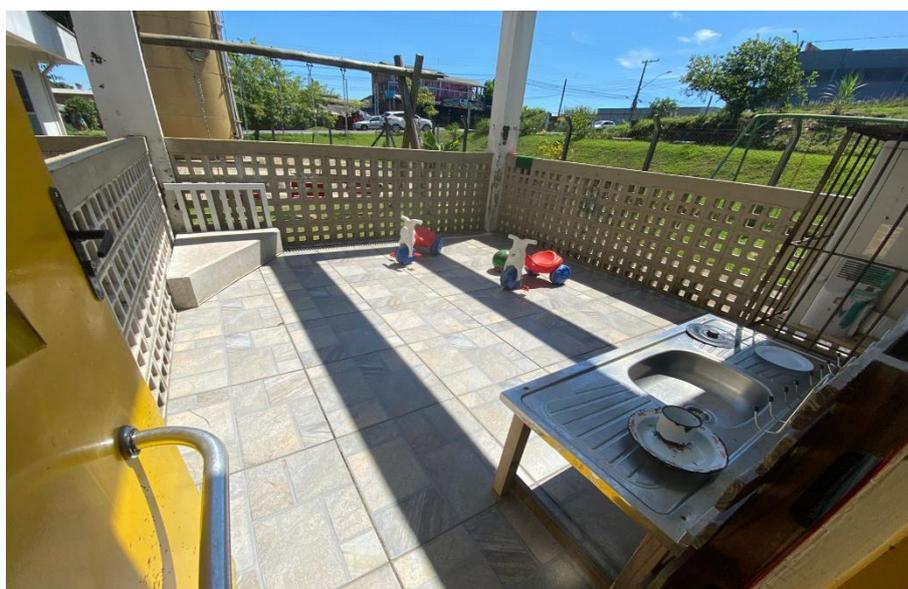
Fonte: Registrada pela autora (2023).

Fotografia 4 - Foto do espaço de repouso na sala referência



Fonte: Registrada pela autora (2023).

Fotografia 5 - Foto do solário da sala referência



Fonte: Registrada pela autora (2023).

Após reconhecer este espaço em que os bebês e crianças bem pequenas habitam em seu cotidiano e, ao mesmo tempo, observar e documentar as brincadeiras que aconteciam nesses espaços, busquei, na análise do processo documental da turma, me aproximar e conhecer ainda mais os bebês e crianças da FE1 que compõem o estudo de caso. Nessa depuração de registro, o objetivo foi perceber se,

ao longo do processo documental, era possível visibilizar o modo com que os bebês se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Após o consentimento dos professores e da escola, obtive o acesso ao documento do processo documental, que está no drive da Escola e foi compartilhado com a pesquisadora. Esse processo documental faz parte do aparato instrumental da Abordagem do OBECI, o que chamamos de uma “certa didática” do trabalho do professor diretamente com a criança, e que torna visível a concepção de criança, escola e adulto (Fochi, 2019). O processo documental é elaborado a partir de observáveis do cotidiano educativo e contribui para que o “[...] professor possa conhecer melhor como as crianças aprendem [...]” (Fochi, 2019, p. 215), bem como contribui com a continuidade das investigações das crianças. Assim, observo que semanalmente os professores elegem fotosque contemplam momentos cotidianos e, com mini-histórias, narram as potencialidades dos bebês e das crianças bem pequenas, que servem de documentações para serem compartilhadas com as famílias e contribuem para o exercício reflexivo da prática do professor.

Passo a apresentar alguns desses registros e escolhas feitas pelos professores, prática essa usada pelas escolas que compõem o OBECI, como uma possibilidade de comunicar as aprendizagens dos bebês. Ao mesmo tempo, as mini-histórias tornam-se um documento fundamental para o percurso formativo e reflexivo do professor e de sua própria prática.

Figura 9 - Fragmento do processo documental - Mini-história Alice



Alice iniciou a sessão concentrada em sua investigação. Seu foco foi **transferir** materiais de um recipiente para outro. Inicialmente **colocou** as espumas, mas logo **buscou** as pedras para sua brincadeira. **Colocou** em um copo, **tirou**, **colocou** em outro, **tirou**, **colocou** na lata... E assim foi **transferindo** de um recipiente para o outro várias vezes.

A partir dessa mini-história, podemos pensar em várias questões. Alice mostra-se concentrada, com uma intenção clara do que deseja fazer e, para isso, estabelece estratégias para conseguir realizar o que deseja com os materiais disponíveis.

Já na mini-história abaixo (figura 10) da menina Maitê, fica evidente o quanto ela mostra-se curiosa, atenta ao investigar os elementos da natureza e suas possibilidades. Outro aspecto que chama atenção nessa narrativa visual são as muitas posições que o corpo de Maitê busca para dar conta da investigação.

Figura 10 - Fragmento do processo documental - Mini-história Brincadeiras no pátio



Fonte: processo documental dos professores (2023).

E, por fim, apresento a mini-história de Emanuel, que nos aproxima do modo como as crianças bem pequenas investigam o seu contexto. Emanuel, assim como Alice e o Maitê, mostra-se concentrado e curioso em encontrar conexões entre os diferentes materiais disponíveis. São muitas as ações que o menino realiza a fim de descobrir o que é possível fazer com os materiais, ampliando, assim, suas descobertas em relação ao mundo.

Figura 11 - Fragmento do processo documental - Mini- história Estratégias

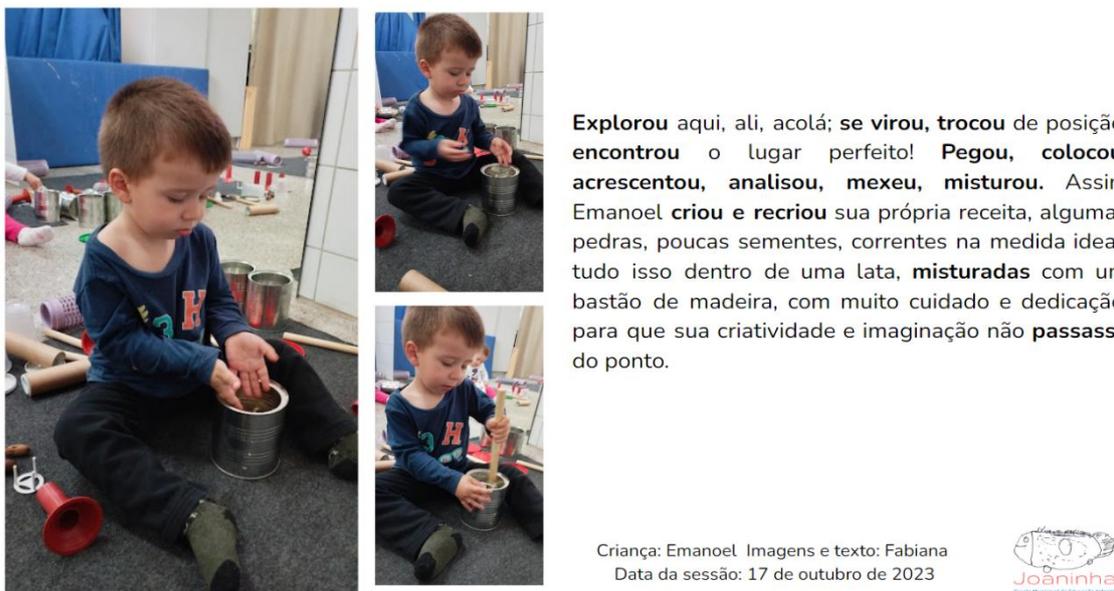


Estratégias

Emanuel **iniciou** sua **exploração** a partir dos cones vazados. **Tentando equilibrá-los**, Emanuel **dedicou** algum tempo de sua **investigação**; nessas **tentativas**, ao **soltá-los**, **caiam** e Emanuel **tentava** novamente. Num instante **percebeu** que podia **observar** através deles. **Tomou** com as duas mãos e **direcionou** para cima, com a impressão de que estava **vendo** algo muito espetacular, por algum tempo **ficou** assim. Em seguida, **avistou** uma corrente de cor dourada, e com um semblante alegre, Emanuel **largou**, **passou**, **retirou** e **utilizou** o seu próprio braço para **demonstrar** suas conquistas.

Fonte: processo documental dos professores (2023).

Figura 12 - Fragmento do processo documental - Mini- história Estratégias



Fonte: processo documental dos professores (2023).

Enquanto pesquisadora, me aproximar das crianças também através de mini-histórias é uma oportunidade de contrastar meu olhar com o dos professores e, talvez, perceber elementos que, de alguma forma, não estão visíveis. Cabe apresentar ainda que, no processo documental da turma, temos muitos elementos que contribuem para pensarmos no modo como os bebês investigam e aprendem o contexto. Nesse momento, apenas destaquei um pequeno fragmento, contudo, tenho a intenção de aprofundar as reflexões no momento em que todos os dados produzidos em campo forem analisados.

Ademais, acho pertinente salientar que, além das sessões²⁰ do jogo heurístico, fica notável que o grupo de professores costuma planejar, nos diferentes espaços da escola, para que as crianças possam brincar e interagir, como na pracinha de areia, na área coberta, no pátio da caixa d'água e no pátio na frente da escola. Nesses momentos, os professores organizam materiais para ampliar os enredos lúdicos dos meninos e meninas.

A EMEI Joáinha busca garantir o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos, por meio de experiências cotidianas que possibilitem a indissociabilidade

²⁰ A ideia de sessão que temos desenvolvido no OBECI difere de atividade. “Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades propostas pelo adulto a partir da organização de um contexto de aprendizagem [...]” (Fochi, 2019, p. 221)

entre o educar e o cuidar. Para tanto, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, apresentam como filosofia:

A EMEI Joaquina entende que a escola pode ser o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar das crianças. Por isso se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos, sustentados nas relações, nas interações, nas brincadeiras e em práticas educativas, intencionalmente pensadas nas vivências cotidianas, que contemplem o desenvolvimento e as aprendizagens dos meninos e das meninas. Defendemos um espaço onde a criança possa viver sua infância, fazer amizades, brincar, descobrir e experienciar situações importantes e fundamentais para seu desenvolvimento (EMEI Joaquina, 2023, p. 18).

Neste breve texto, busquei um pequeno recorte da história da EMEI Joaquina, afinal, são 11 anos de história dessa escola que acolhe e escuta os bebês e as crianças bem pequenas, para que possamos contextualizar o caso investigado. A EMEI Joaquina preocupa-se em fazer uma escola amável e honesta para meninos e meninas (Fochi, 2019).

A seguir, apresento os instrumentos de produção de dados para a realização desta pesquisa.

4.3 Estar com os bebês e crianças bem pequenas, observar, documentar e interpretar: a produção e análise de dados

Os instrumentos de produção de dados deste estudo de caso, pelo seu caráter dinâmico e interativo, necessariamente, exigem um trabalho de campo, isto é, o contato prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende pesquisar (Amado, 2017). Por este motivo, ainda a partir de Amado (2017), neste tipo de pesquisa, a primeira etapa consiste em uma correta e adequada caracterização da situação em que o caso se desenrola e busca identificar os elementos de estrutura e de ordem material. Já a segunda etapa dará conta da dinâmica do processo (recolha das ações e interações dos bebês e crianças bem pequenas, observação, situações e suas relações).

Nesta segunda etapa, num estudo de caso, devido ao seu caráter holístico e à necessidade de se basear em “fontes múltiplas de evidências” (Yin, 2015, p. 50), o pesquisador tem de recorrer a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados. Recorrendo às referências do casal de pesquisadores Colin Lankshear e

Michele Knobel (2008, p. 151-152), os dados da pesquisa podem ser de três tipos: verbais, observados e escritos.

Quadro 18 - Produção de dados para pesquisa

Produção de dados		Pesquisa
1) Dados verbais	São os dados extraídos da entrevista e conversas, normalmente esses dados precisam ser registrados e transcritos posteriormente para uma melhor análise do seu conteúdo e do seu discurso.	Encontros semanais com o grupo de professores, para reflexão a partir de cenas cotidianas do grupo de crianças e professores. Serão feitas anotações a partir das reflexões.
2) Dados observados	São aqueles coletados no campo de pesquisa através da observação do pesquisador, sobre as pessoas e suas interações, sobre o lugar e sobre os acontecimentos cotidianos.	Semanalmente a pesquisadora esteve acompanhando, observando e documentando (fotos, vídeos, anotações) o grupo de crianças e seus professores, em um turno, em suas ações.
3) Dados escritos	São os dados que serão produzidos a partir de documentos utilizados na escola, em formato impresso (fotografias, vídeos, sites, etc).	Processo Documental da Turma; Projeto Político Pedagógico, Regimento, mini-histórias e demais comunicações.

Fonte: Adaptado de Lankshear e Knobel (2008)

Nesse sentido, esta pesquisa organiza-se de acordo com o que é apresentado no quadro 18, através de dados verbais, observados e registrados. Também acrescento a estes instrumentos as documentações, como: processo documental, mini-histórias, narrativas do percurso de aprendizagem e folhetos que são produzidos pelos professores a respeito da aprendizagem e desenvolvimento das crianças do grupo. Para a produção de dados vividos no campo empírico, organizei, da seguinte maneira, os instrumentos que julguei serem importantes para conhecer o processo da prática pedagógica com as crianças bem pequenas da FE1, da referida instituição, os quais apresento a seguir.

4.3.1 Observação e Escuta

O ato de observar está cotidianamente presente na escola infantil, de maneira consciente ou não. Neste caso, a observação mostra-se um instrumento potente para a pesquisa, uma vez que pretende perceber o que acontece no cotidiano, e, ao mesmo tempo, contemplar e analisar com atenção. Segundo Riera (2019, p. 78), a prática

observacional nos ajuda a desenvolver essa sensibilidade, a pararmos e silenciarmos para atender ao que acontece e passar da ação ao repouso e da palavra à escuta.

Esse itinerário observacional se dá a partir da nossa trajetória e experiência, de nossas intenções, bem como da imagem de criança, escola e professor da infância que construímos (Riera, 2019). Entendo que, como instrumento desta investigação, a observação nos aproxima da infância e da docência para esta etapa da Educação.

Assim, de acordo com o Yin (2008), a observação participante permite a interação entre o pesquisador e os fenômenos estudados. O pesquisador passa a ser um “instrumento de pesquisa”. Desta maneira, a observação cuidadosa, em um tempo esperançoso de investigação, mostra-se um instrumento essencial – pois é preciso estar atento aos detalhes, ou ainda, como Staccioli (2013, p. 139) sugere, é preciso “dar espaço a atividades imprevistas”.

Neste sentido, parece importante resgatar a ideia de Hoyuelos (2004 *apud* Riera, 2019, p. 81), quando diz que a escuta ativa nos leva a compreender como as crianças pensam, desejam, fazem teorias é uma condição *sine quo non* para não destruir a cultura infantil, e sim respeitá-la.

4.3.2 Notas de campo, conversas e contrastes de hipóteses

Neste contexto, Yin (2008) destaca que as notas de campo consistem em breves anotações, com a data, horário e identificação da criança ou cena a que se refere à nota. E ainda é necessário reservar espaços vazios, para futuras considerações do pesquisador. Assim, suas notas precisam ser suficientes para garantir que você tenha que confiar apenas minimamente em sua memória.

Como um instrumento de produção de dados, as notas de campo são registros pontuais e uma importante fonte de produção de dados, “[...] em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 152).

E, para pensar no exercício de contrastar hipóteses, tomo emprestado o que Fochi (2019, p. 217) nos apresenta apoiado na teoria de Bruner (2001), “[...] quando diz que contrastar pontos de vista, que além de reafirmar a dialogicidade que há na Documentação Pedagógica, são um antídoto para não reduzirmos a complexidade que há nas coisas e nos acontecimentos a uma visão única”.

Assim, diante da não neutralidade da pesquisadora, entendo ser necessário esses movimentos de contrastar e refletir com as contribuições dos olhares daqueles que compõem a cena diária da creche.

4.3.3 Encontrar, recortar e registrar imagens da vida cotidiana: fotografias e vídeos

A linguagem fotográfica e fílmica, enquanto registro de cenas cotidianas, contribuem à medida que os materiais são analisados. “Fotografar é a maneira usual de capturar uma imagem a partir de um olhar, de um ponto de vista” (Hedgecoe, 2013, p. 07), sendo esse o ponto no qual a fotografia e as filmagens começam a constituir-se em um instrumento bastante importante de pesquisa. O ato de fotografar implica em escolhas e recortes, dando relevância ao ponto de vista de quem fotografa e a imagem, nesse sentido, deixa de ser somente ilustração de descrições, mas possibilidade de construção a partir de outra forma de escritura (Tittoni, 2010, p. 63).

Apoiada por esses recursos multimídias, minha intenção é documentar o cotidiano dos bebês, as relações e interações que estabelecem ao longo do dia, pois “[...] uma fotografia é a materialização de um olhar, é o discurso de um olhar” (Achutti, 2004, p. 111). Encontrar durante as análises a possibilidade da articulação entre a linguagem escrita e audiovisual, poderá ampliar minha percepção e interpretação, bem como contrastar algo que passou despercebido no momento da captura da imagem.

Especificamente sobre o uso de fotografias e vídeos, Yin (2008) alerta que o recurso envolve uma situação um pouco diferente, uma vez que sempre é necessário algum tipo de permissão, o que será desenvolvido no subtítulo da ética na pesquisa. Nesta investigação, estas diferentes fontes de evidências tornaram-se um itinerário de um processo que pretende estar com as crianças bem pequenas, para aprender na companhia deles o que as interações dos bebês nos revelam sobre a aprendizagem.

4.3.4 Observáveis do Cotidiano produzidos pelos professores

No OBECI, temos como prática instituída refletir a práxis a partir de observáveis. O termo observáveis significa os “[...] os indícios gerados no cotidiano pedagógico, frutos de observação e registro, que permitem o adulto compreender a

complexidade da ação das crianças, confrontar suas escolhas e problematizá-las para desnaturalizá-las” (Fochi, 2019, p. 217). Tratam-se de fotografias, vídeos, mini-histórias, anotações dos professores, que podem ser levados a reflexões e interpretações de diferentes pontos de vista.

Conhecer e analisar os observáveis produzidos pelos professores mostra-se um dado importante à medida que nos apresenta as concepções de crianças, escola da infância, aprendizagem e papel do professor. Dessa maneira, conseguimos adentrar uma camada mais profunda de compreensão do fazer pedagógico e suas intenções. A metodologia trata de organizar encontros no momento do planejamento dos professores, para olharmos e refletirmos sobre o conhecimento pedagógico a partir de observáveis também eleitos por eles mesmos.

4.3.5. Análise dos dados e triangulação

No processo de análise dos dados em pesquisas qualitativas, os autores Merriam (1988) e Marshall e Rossman (1989) argumentam que simultaneamente produzimos os dados e os analisamos, pois eles vão ganhando sentido, sendo organizados por categorias, revisados repetidas vezes e interpretados continuamente. A partir dos dados coletados, iniciamos o movimento de revisá-los a fim de depurar itinerários possíveis a serem tomados com a intenção de significar as aprendizagens dos bebês e crianças bem pequenas. Desse modo, “[...] a intenção é extrair sentido dos dados de texto e imagens. Esse processo envolve segmentar e separar os dados (como descascar as camadas de uma cebola), assim como reuni-los novamente” (Creswell, 2021, p. 158).

Esta análise será orientada pelas indicações de John Creswell e David Creswell (2021), com algumas adaptações, conforme os passos a seguir:

Passo 1- Organizar e preparar os dados para análise: leitura do material descritivo, digitação das notas de campo, classificação e organização das fotografias e filmagens das cenas das crianças;

Passo 2- Ler todos os dados: momento de reflexão sobre os dados. Sistematizar as principais ideias que emergem, impressões gerais sobre as informações e sua importância para a análise;

Passo 3- Estabelecer sentido aos dados²¹: leitura e organização por agrupamento de dados, através da pergunta chave que circunda essa pesquisa, para buscar sentido por categorias;

Passo 4- Produzir descrições e temas: a partir das categorias, busquei a chave de leitura que conecte as categorias que emergem dos dados;

Passo 5- Articular temas e descrições: a partir do exercício da etapa anterior, busquei conectar as categorias e suas descrições;

Passo 6- Extrair sentido dos dados: no próximo capítulo, as categorias que emergiram do processo explicitado anteriormente serão apresentadas e discutidas.

A partir desses passos, cabe destacar ainda que as categorias de análise dos dados dessa pesquisa serão apresentadas de maneira descritiva, conforme Simons (2011). Isso nos ajuda a compreender, pois, de acordo com a autora, essa é uma maneira de envolver o leitor com os dados reais do estudo de caso. Neste estudo de caso, a análise acontece a partir da triangulação de dados, pois, como aponta Yin (2015, p. 125), “[...] com a convergência de evidência, a triangulação de dados ajuda a reforçar a validade do constructo do seu estudo de caso”.

Dessa forma, Santos e Baptista (2023, p. 226) afirmam que:

A triangulação configura-se como uma metodologia de construção e de análise de dados em pesquisa social, no qual cada instrumento revela aspectos específicos da realidade empírica. Tais aspectos, quando combinados, evidenciam a complexidade dos modos de vida das crianças; seus modos peculiares de interagir com o mundo em seu entorno; suas ações, relações e interpretações sobre as práticas culturais.

Dessa maneira, para entender o tamanho do desafio que é interpretar os dados produzidos, encontro subsídio nos estudos da Formosinho (2016, p. 32), quando afirma que “[...] a triangulação de dados densos provenientes de várias fontes permite chegar a uma saturação da informação recolhida, aquilo a que eu chamo um teto empírico”. E ainda, de acordo com Formosinho (2016), a triangulação de tempos para

²¹ No passo 3, os autores Creswell e Creswell (2021) utilizam a ideia de “decodificação de dados”, contudo no Grupo de Pesquisa Curió temos refletido muito sobre instrumentos de pesquisa que dialoguem com a proposta escolhida por esse coletivo. Neste sentido, optamos em renomear esse passo, pois entendemos que não se trata de decodificação e sim a busca de sentido dos dados coletados.

compreender os processos transformativos, bem como a triangulação das vozes dos participantes permite um conhecimento mais autêntico sobre os processos transformativos vividos.

4.4 Tempos da pesquisa

A pesquisa está organizada em duas partes. A primeira iniciou no mês de agosto e segue até dezembro de 2023. Nessa primeira parte, a frequência à Escola foi semanal com visitas de um turno, na turma da FE1 da EMEI Joaninha, totalizando 80 horas. A primeira ida à campo organizou-se a partir de uma conversa com os participantes, equipe diretiva e professores da referida turma e, também, das explicações a respeito da pesquisa, na qual apresentei o projeto de pesquisa, esclareci dúvidas e expliquei sobre os encaminhamentos para o consentimento de livre participação e as autorizações para a participação das crianças. Ainda nesse dia, já foi possível conhecer o grupo de 15 crianças pertencentes a Faixa Etária 1, bem como produzir alguns dados bem iniciais. Nas demais visitas, além de estabelecer vínculos com os bebês, crianças e professores, passarei a me dedicar mais especificamente na produção dos dados (observações, registros fotográficos e filmicos, anotações no caderno de campo, análise de documentos). Ainda no decorrer do ano de 2023, aconteceram encontros com os professores, para, através de observáveis, pensar sobre as aprendizagens dos bebês e crianças bem pequenas, bem como de que maneira podemos organizar contextos que contribuam para os processos de aprendizagem dos bebês.

A segunda parte desta pesquisa iniciou em março de 2024, com a análise e busca de sentido dos dados produzidos e a escrita da dissertação.

4.5 Princípios éticos da investigação

Adentrar ao campo empírico, mais precisamente em uma escola de educação infantil, e participar do cotidiano dos bebês da FE1 e seus respectivos professores, exige que o investigador possa “[...] se sentir responsável, dar tempo para as crianças com receptividade, atenção, disposição, ‘sem ser intrusivo’, tendo atenção ao clima

emocional' e, mantendo a serenidade para estabelecer uma relação de confiança com os meninos e meninas" (Barbosa, 2014, p. 244).

Conforme Hermann (2019, p. 21):

A ética na pesquisa tem por finalidade resolver questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, que envolvem o contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos.

Dessa maneira, tomamos alguns cuidados ao dar início a essa pesquisa. Inicialmente, meu orientador, Prof^o. Dr. Paulo Fochi, acessou a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, para realizar os trâmites referentes à autorização da pesquisa em campo. Logo após, foi encaminhado via protocolo geral da Prefeitura de Novo Hamburgo, a carta de apresentação da Universidade apresentando-me, bem como a pesquisa, e junto o aceite da Direção da escola a ser pesquisada, para assim obter o deferimento da autorização para realizar a investigação.

Em seguida, realizei a primeira visita na escola, em agosto de 2023, para me apresentar oficialmente e estabelecer um diálogo a partir dos procedimentos que seriam adotados ao longo da pesquisa de campo. Neste sentido, a equipe diretiva e os professores, concordaram através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A). Com relação aos bebês e crianças bem pequenas, sujeitos principais a serem investigados, sua autorização foi concedida através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B), encaminhado aos responsáveis.

Além dos termos de consentimento, tanto para as crianças como para os professores, igualmente foi encaminhado um Termo de Autorização de Uso de Imagem e Dados Digitais (Apêndice C). Cabe salientar que, no Brasil, a revisão ética dá-se pelo sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep (Plataforma Brasil). Esta pesquisa aqui apresentada faz parte de uma grande pesquisa intitulada "Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação", financiada pela Fapergs e vinculada a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), coordenada pelo Professor Dr. Paulo Fochi, e, desta maneira, já foi submetida à apreciação e autorização do Comitê de Ética.

Diante disso, nesta pesquisa, eu e meu orientador, sem desvalorizar o trabalho e a função dos comitês de ética, utilizamo-nos da autodeclaração para manifestar os princípios e os procedimentos éticos desta pesquisa (Apêndice D), uma vez que acreditamos que a autodeclaração “constitui-se em um exercício de explicitação de reflexividade e de vigilância sobre as questões éticas” (Mainardes; Carvalho, 2019, p. 129).

A seguir, apresento o capítulo que comunica os achados oriundos desta pesquisa.

5 OS BEBÊS NA CRECHE: UM GRANDE ATO E TRÊS CENAS

Cada coisa pode florescer. É uma questão de condições, em parte interna, muito de contexto. E de olhares: aqueles que escolhemos ter sobre as coisas e sobre o mundo. O olhar não basta (e querer não é necessariamente poder), mas pode contribuir para transformar o que sabemos aproveitar e até mesmo apreciar de uma situação. Aos olhares que sabem ver (e fazer) florescer(Guerra, 2024).

Como me referi no início deste estudo, a pesquisa com bebês e crianças bem pequenas é uma tarefa complexa e de grande desafio. De fato, o ato de pesquisar, assim como a professora Monica Guerra (2024), nos ajuda a compreender que se trata de um ato de envolvimento, reconhecimento e de uma experiência que nasce do encontro com as coisas do mundo. Nessa pesquisa, esse encontro inicialmente aconteceu a partir do meu olhar de pesquisadora para o cotidiano dos bebês na creche e, como diz Guerra (2024), não somente pelo olhar, mas pela postura indagadora e investigativa que está ligada intrinsecamente à vida.

No percurso de produção de dados, a partir do meu interesse em compreendero modo em que os bebês e crianças bem pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo no contexto da creche, e, sobretudo, apoiados por uma prática educativa sustentada nas pedagogias participativas, fui me dando por conta que, a partir das ações das crianças no cotidiano, era possível evidenciar as aprendizagens que ocorrem na educação infantil, mais precisamente dos bebês em contexto de vida coletivo, que por vezes passam despercebidos pelo professor. É nesse ponto que as abordagens pedagógicas participativas estabelecem uma sustentação para refletir, interpretar e comunicar sobre as aprendizagens das crianças.

Dessa maneira, após encerrar as idas ao campo, em dezembro de 2023, os próximos caminhos se constituíram na organização dos dados, leituras e produção de *“insight”* para a elaboração da categorização que apresento em seguida. Ver, rever, pausar, retornar, anotar, pensar, interpretar são algumas das ações, que, enquanto pesquisadora, realizei muitas vezes para dar conta de tamanho desafio que é olhar o que, por vezes, é quase invisível. A partir da definição do meu corpus empírico, realizei uma primeira organização, que sistematizo no Quadro 18, a fim de inventariar o campo pesquisado. Conforme Fochi (2013) trata em sua pesquisa de mestrado, o inventário pode ser um caminho para construir uma primeira organização dos dados da pesquisa

e, assim, poder ir compreendendo o que foi produzido, os seus conteúdos e processos.

Quadro 18 - Inventário de dados da pesquisa

CENAS VIVIDAS PELOS BEBÊS NO COTIDIANO DA CRECHE						
CATEGORIAS INICIAIS	AGOSTO 2023	SETEMBRO 2023	OUTUBRO 2023	NOVEMBRO 2023	DEZEMBRO 2023	TOTAL
Brincadeira, interação e ação	16	12	08	14	10	60
Atividade de atenção pessoal	09	04	05	06	02	26
Jogo Heurístico ou Sessão de investigação	03	00	05	03	04	15
Papel do professor	04	01	01	01	02	09
TOTAL	32	17	19	24	18	110

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Diante desse primeiro exercício de inventariar, organizei um total de 110 pequenos vídeos e fotos produzidas que dessem evidência das ações das crianças a partir das escolhas pedagógicas realizadas pelos professores. Nesse primeiro momento, optei por organizar a partir de diferentes momentos do cotidiano educativo, somado ao papel do professor. Em seguida, fui afinando meu olhar para os dados pré-categorizados e buscando construir uma articulação com a pergunta desta pesquisa, a saber: de que modo os bebês e as crianças bem pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, no contexto da creche?

Neste momento, percebi a necessidade de construir uma metáfora para tentar mostrar a complexidade das atuações das crianças ao mesmo tempo que me auxiliasse a produzir unidades de sentido para a elaboração da narrativa desta pesquisa. Para tanto, encontrei, na linguagem do teatro, apoio para organizar essas categorias, pois, ao buscar a etimologia da palavra, descobri que teatro deriva do grego, *theatron*, e que significa “local para olhar”, retomando a ideia inicial da importância do olhar na pesquisa.

Erving Goffman é um dos mais importantes sociólogos do contemporâneo, inaugurando uma nova perspectiva de análise, a microsociologia, que se ocupa de olhar para o insignificante e efêmero do cotidiano (Martino, 2021). Goffman desenvolveu o conceito de "teatro social", que analisa as interações cotidianas como uma espécie de performances. Ele utiliza a metáfora do teatro para enfatizar que, assim como atores em um palco, os indivíduos desempenham papéis específicos em diferentes contextos sociais (Martino, 2021). Não quero aqui inferir que bebês estejam performando, até porque sua não convencionalidade, como afirma Fochi (2021), provavelmente não o induziria a isso. No entanto, a possibilidade de olhar para as interações sociais dos bebês como uma espécie de jogo de cename ajudou a organizar a estrutura de análise dessa pesquisa.

Tomando emprestado alguma das suas estratégias de análise, nesta dissertação também mergulhei naquilo que é quase invisível e rotineiro do cotidiano da escola. Os bebês são muitas vezes discretos em suas interpelações no mundo (Fochi, 2013) e, se não nos atentarmos ao que Goffman (*apud* Martino, 2021) chama de dramaturgia do cotidiano, podemos deixar escapar os modos como os bebês atuam e ocupam diferentes papéis na creche. Nesse sentido, a primeira ação da dramaturgia do cotidiano é justamente fazer uma "varredura visual", ou seja, trata-se de um mecanismo de observação e análise do ambiente e dos indivíduos ao seu redor, buscando informações sociais e atribuindo significados a partir do que observam. Isso envolve não apenas a percepção visual, mas também a interpretação de gestos, expressões faciais e outros sinais sociais (Martino, 2021). A partir dessa "varredura visual", fui percebendo que havia um elemento constante, transversal a todas as demais situações analisadas. Esse elemento é o "brincar dos bebês". Por isso, optei por compreender o brincar como o grande ato dessa pesquisa, ou seja, todas as cenas que vou também tratar nas análises (relacionar, investigar e aprender) se estruturam dentro desse grande ato que é o brincar. Estabeleço o brincar porque, a partir da observação que fiz no grupo de bebês da FE1 em espaços organizados pelos seus professores, as cenas do brincar revelam que são ativos em seu processo de aprendizagem e que constroem conhecimento a partir da ação e descoberta. Desse modo, o brincar está sempre presente na relação estabelecida dos bebês consigo, com os outros e com o seu entorno. Como afirma Fochi (2021, p. 6), "[...] tomar posse, elege algo para explorar ou brincar é uma das atitudes mais importantes sobre

conhecer algo. É eleger entre incertezas e ter a coragem de enfrentar o desconhecido para compreender o mundo, a cultura e a si”.

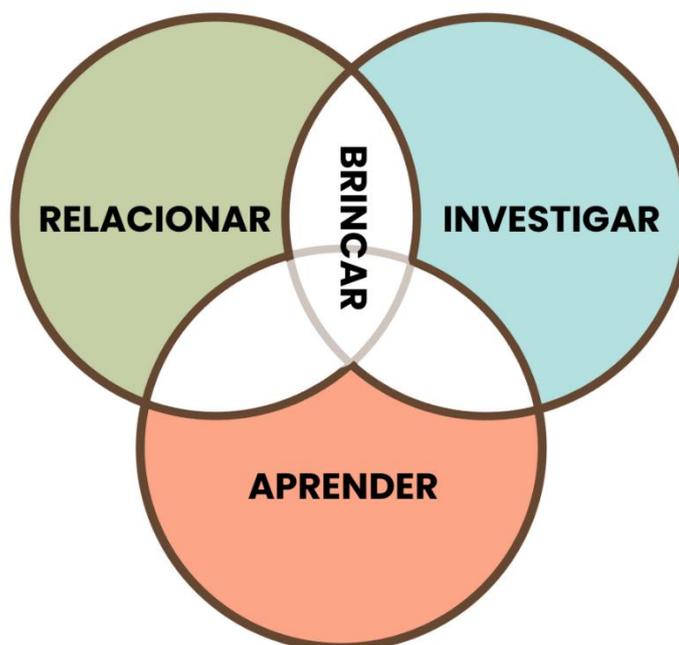
Seguindo esta chave de leitura, estruturei a categorização dos meus dados em um ato (brincar) e três cenas (relacionar, investigar e aprender). Já nas considerações finais da pesquisa, seguindo essa metáfora, também destaco os bastidores, mostrando o trabalho que os professores desenvolvem e tornam possível encontrar nas ações dos bebês importantes pistas para a construção de uma Pedagogia participativa que acolha as especificidades dos bebês. Nesse sentido, estabeleço uma nova organização dos dados, em que o Brincar dos bebês é o grande ato e as ações observadas no cotidiano das crianças tornam-se cenas: i) Relacionar; ii) Investigar; iii) Aprender.

A escolha em tentar construir uma dinâmica entre o brincar, relacionar, investigar e aprender é para explicitar o entendimento de que tratam de ações simultâneas, imbricadas. A organização das categorias se dá para que possamos de maneira mais específica chamar atenção dos dados em detalhe, e não para fragmentar possibilidades. Com isso, quero deixar explícito que entendo que o brincar, o investigar, o aprender e o relacionar não estão separados, são dimensões interligadas da própria possibilidade dos bebês se desenvolverem e crescerem, e, portanto, é muito complexo separar uma da outra e esse não é o objetivo. O que pretendo é iluminar cada uma dessas ações para chamar a atenção desse modo específico dos bebês, de brincarem, investigarem, aprenderem e de relacionarem-se.

Dessa maneira, ao fazer esta escolha, é possível contribuir com a ação pedagógica do professor, uma vez que nos ajuda a olhar para os bebês e compreendê-los, e, assim, os adultos conseguem criar condições externas mais adequadas para os bebês se desenvolverem. Dessa maneira, cabe reafirmar a importância da qualidade de oportunidades de brincar que são oferecidas aos bebês e crianças bem pequenas, pois, de acordo com Doherty *et al* (2011, p. 130), as crianças “[...] não separam o momento de brincar e de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem e vice-versa”. Desse modo, o brincar oportuniza o manusear, construir, reconstruir, criar, descobrir, possibilitando o desenvolvimento físico, socioemocional e cognitivo dos bebês e crianças bem pequenas.

Posto isso, apresento a figura 13 a síntese da organização dessa análise.

Figura 13 - Processo de análise dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Cabe destacar que, durante esse momento de aproximação com os dados, fui entendendo que o modo dos bebês investigarem, relacionarem-se consigo e com o outro e com o mundo acontece através da curiosidade, pois “[...] o instinto de curiosidade é o que leva a criança a conhecer o mundo” (Lecuyer, 2015, p. 22). A curiosidade é a capacidade que possuem as crianças para pensar em coisas impossíveis é maravilhosa. Fala-se que a brincar é uma atividade movida pela curiosidade e que as crianças pequenas são naturalmente inventivas (Lecuyer, 2015).

Portanto, movidos pelo interesse e prazer em descobrir as coisas, colocam-se a explorar, primeiro em um amplo significado que “[...] está conectado ao estudar, examinar, analisar ou investigar algo: exploração sinônimo do processo de pesquisa como investigação” (Guerra, 2022, p. 61). A mesma autora ainda apresenta um segundo significado para essa ação de explorar das crianças, este “[...] diz respeito ao familiarizar-se com alguma coisa, testando-a ou experimentando-a, como ocorre na ação dos artistas, dos inventores [...] a experimentação em andamento é realizada para criar [...] um efeito ou produto” (Guerra, 2022, p. 61). Neste caso, as crianças bem pequenas exploram para buscar respostas às suas indagações frente ao mundo.

Sendo assim, é através desse instinto de curiosidade da criança que esta é levada a descobrir o mundo, portanto segundo Lecuyer (2015, p.71) “[..] a curiosidade é o desejo de conhecimento”, ou seja, a curiosidade é o primeiro movimento para que a criança, explore, investigue e deseje conhecer. Os bebês são pesquisadores de seu mundo, e, portanto, é necessário criar condições que possam apoiar sua imaginação, inventividade e descoberta, pois as pequenas coisas motivam as crianças a aprenderem. Assim, cabe aos professores acompanharem os bebês, proporcionando-lhes um ambiente favorável para a descoberta.

Diante dessa afirmativa, me coloco o desafio de depurar os vídeos de tal maneira, que leve em consideração o que defende Hoyuelos (2015, p. 23), ao apresentar os princípios narrativos indicados por Ítalo Calvino:

1) *leveza*, saber escolher o essencial e retirar o que pesa; 2) *rapidez*, como economia expressiva; 3) *exatidão*, que digamos o que queiramos dizer; 4) *visibilidade*, que o relato tenha sido visualizado imaginariamente por nós; 5) *multiplicidade*, que dê conta da diversidade da realidade, que seja como o seu holograma, onde o tempo narrativo seja representante de todo o tempo discursivo real.

No caso deste estudo, opto pela utilização de fotografias e decupagem de imagens de pequenos vídeos, feitos com o uso do aplicativo CapCut²², mantendo como base os princípios narrativos indicados por Calvino, para escolha dos dados. Cabe também deixar explícito que é uma opção não enumerar as imagens apresentadas nas análises, para que o texto não seja interrompido e não perca a fluidez, uma vez que, trata-se da união de duas linguagens: a escrita e a imagem. A fonte das imagens apresentadas são todas do banco de dados da pesquisa de campo|2023. A seguir, como anunciado anteriormente, desenvolvo primeiramente o “grande ato”, ou seja, o brincar, com a compreensão da amplitude e da importância da maneira dos bebês se inserirem no mundo. E, em seguida, desdobro as categorias estabelecidas com o material produzido em campo.

²²CapCut, anteriormente conhecido internacionalmente como ViaMaker, é um aplicativo chinês de edição de vídeo curto desenvolvido pela ByteDance.

5.1 Brincar



Curioso e ao mesmo tempo encantador, revisito o que parece tão sabido e óbvio na pedagogia. O brincar é reconhecido como a grande atividade humana e, dessa maneira, nos possibilita compreender o modo mais singular que os bebês investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo no contexto da creche. O brincar do bebê é essa ação cognitiva, emocional, ou seja, esse ato de fabulação inventiva dos bebês com as coisas não é a brincadeira em si, mas é o que está acontecendo na relação do bebê com o mundo.

Para dar conta da diferenciação e compreensão sobre o brincar e a brincadeira, encontro apoio nos estudos do Fochi (2021), quando define o conceito de *ethos* lúdico do bebê,

[...] entendido como um sistema comportamental, cultural e simbólico da mente do bebê, atitude pela qual ele lança mão para se relacionar, aprender e criar a dimensão cultural própria da infância que é o brincar. Nesse sentido, o *ethos* lúdico não é a brincadeira em si [...] (Fochi, 2021, p. 112).

Diferente da brincadeira que é a atividade em si, ou seja, brincadeira de faz de conta, de construção, o brincar do bebê refere-se a “[...] estrutura cognitiva, corporal, expressiva e simbólica de que o bebê se vale para desenvolver e manifestar uma certa consciência de si e do mundo” (Fochi, 2021, p. 112). Então podemos entender que quando o bebê brinca engendra essas estruturas mentais, corporais e simbólicas com a intenção de fazer descobertas sobre de si, sobre o outro e sobre mundo.

Para esse estudo, o que nos interessa é o brincar do bebê e não propriamente a brincadeira, uma vez que, ao observarmos o brincar dos bebês, podemos identificar modos que eles buscam para se relacionar com os objetos, com outros, consigo e

com o mundo, e essa é uma excelente pista para adequarmos as oportunidades de aprendizagem na escola.

Por vezes as práticas das escolas valorizam pouco o potencial do brincar dos bebês, organizam espaços para que a brincadeira aconteça, mas não observam, registram e refletem sobre o brincar das crianças, para dar continuidade ao planejamento dos espaços. Nesse sentido, meu interesse é trazer um olhar denso, profundo e com sentido para o brincar dos bebês, e para tanto, encontro eco nas palavras de Maturana e Zöller (2004, p. 231) quando afirmam que:

[...] brincar é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados.

Ainda segundo os autores Maturana e Zöller (2004) brinca-se quando se está atento ao que se faz, entretanto, nossa cultura ocidental continuamente nos convoca a estabelecer maior importância para preparação de um futuro, e desse jeito nossa atenção não está no mesmo lugar que nosso corpo. Afirmam que “brincar é atentar para o presente. Uma criança que brinca está envolvida no que faz enquanto faz. Se brinca de médico, é médico” (Maturana; Zöller, 2004, p. 230). O brincar não é uma preparação para o futuro, e sim, “[...] uma característica fundamental generativa na vida humana integral [...] devemos devolver ao brincar o seu papel central na vida humana” (Maturana; Zöller, 2004, p. 245).

Etimologicamente²³, a palavra brincar vem do latim *vinculum* que significa “laço”, “ligação”, assim, ao mesmo tempo que a criança brinca, também estabelece vínculos. Portanto, brincar é um gesto de ligação ou a capacidade humana de criar vínculo com as pessoas e com as coisas do mundo (Fortuna, 2018). Por isso, Fortuna (2018) afirma que:

[...] brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem.

²³ Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar>>;

Por tudo isso, brincar é vínculo consigo mesmo, com os outros, com os materiais, com a natureza e com o modo de viver de seu grupo. Dessa maneira, o “[...] brincar é a forma mais genuína da criança e tem um papel fundamental na cultura da infância” (Brandão, 2020, p. 06), pois quando o bebê brinca estabelece relações, conhece seu corpo, o mundo, compreende representações socioculturais que fazem parte de seu contexto (Brandão, 2020) e também as reinventa. É na brincadeira que se produz cultura infantil, com o brincar das crianças, por isso a importância das condições para as brincadeiras, pois é nessa interação que acontecem os modos particulares das crianças conhecerem o mundo.

Para continuar a reflexão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, bem como, tornar visível a possibilidade de vínculo com o outro, durante o brincar, apresento as imagens de Antonella e Éverton em um momento na sala referência, em que brincam de esconder e achar na cortina da sala. A relação estabelecida entre eles de vínculo, alegria e descoberta nos mostra a importância das interações entre as crianças para os processos de aprendizagem. Enquanto brincam as crianças, narram, inventam, investigam, pois de acordo com Fochi (2021, p. 114) “[...] brincar é um laboratório embrionário de cidadania, de aprendizagem da cultura, de construção de conhecimento, de legitimidade das crianças e de promoção da cultura infantil”.



Diante dessa compreensão, Fochi (2021, p. 112) desenvolve o conceito de “*ethoslúdico* do bebê”, que significa em grego “[...] costume, hábito e refere-se ao conjunto de traços e modos de comportamentos que conformam a identidade de uma determinada coletividade”. Assim, esse conceito de *ethos* lúdico do bebê, possibilita

entendermos que o bebê tem uma atitude ao se relacionar com seu entorno e por isso, a necessidade de privilegiarmos os momentos do brincar na escola.

A seguir compartilho algumas imagens, para pensarmos no *ethos* lúdico da Antonella. Ao brincar, observo uma certa recorrência nos materiais e brinquedos que ela escolhe, no caso as bonecas, panos e utensílios para fazer de mamadeira. Antonella mostra-se muito atenciosa aos cuidados com o bebê, me levando a perceber o quanto o brincar dela está atravessado por vivências sociais. Antonella brinca de cuidar da boneca, utilizando ajustes em seu corpo para conquistar o que deseja. Suas mãos em movimentos leves e afetuosos acolhem seu bebê.

Entendo que, na ação da menina, estão presentes os três adjetivos do *ethos*, quer seja lúdico, investigativo e exploratório (Fochi, 2021).

Ainda abordando sobre o *ethos* lúdico, Fochi (2021, p. 113) discorre sobre três núcleos conceituais que estruturam o *ethos* lúdico do bebê: a curiosidade (a ontologia), a intenção (a epistemologia) e a mão (a metodologia). Segundo o autor, a curiosidade parte de uma força pulsional “[...] ou como a ontologia do ser humano, podemos chamar de uma curiosidade espontânea do bebê o seu constante esforço em compreender a si e ao mundo e, mais ainda, em fazer parte dele” (2021, p. 113). Dessa maneira, a curiosidade é a chave principal do processo de aprendizagem do bebê, pois é a partir dessa atitude que é possível aprender.

Para compreendermos um pouco mais sobre o núcleo conceitual da curiosidade, definido por Fochi (2021), compartilho imagens do Emanuel mostrando-



se muito curioso com o som que seus pés podiam fazer em cima do tapete da sala referência. Movimentava seu corpo a partir das batidas de seus pés no tapete, um a um. Parava por um instante e retornava à ação. Quando parava observava-se no espelho e repetia.

No brincar de Emanuel, evidenciamos o quanto a curiosidade leva as crianças bem pequenas a descoberta do novo a partir de suas indagações, pois, ao observar atentamente o



menino, não sabemos se sua curiosidade estava no movimento de seu pé, no som que este fazia ou ainda na descoberta do que conseguia fazer com seu corpo. De acordo com Lecuyer (2015) as crianças possuem capacidade de pensar coisas impossíveis e isso é maravilhoso, assim como o Emanuel, as crianças fazem muitas perguntas a fim de descobrirem seu mundo.

O outro conceito apresentado por Fochi (2021) é a *intenção*, subvertendo a noção de bebê reativo que apenas reage a estímulos externos. Segundo o autor, os bebês têm uma enorme capacidade de agir, o que nos leva a entender o conceito de Bruner (1992) do saber-fazer que “[...] envolve três dimensões interdependentes: a intenção, a informação de retorno e os esquemas de ações” (Fochi, 2021, p. 114). Assim, Fochi (2021, p. 114) afirma que o saber-fazer de um bebê “[...] é o seu ímpeto interno em aprender e interpelar o mundo”. Portanto, a intenção é entendida como a capacidade dos bebês agirem por si só através do desejo deles, por saber e por fazer para entender o mundo a sua volta.

Ao refletir sobre a intenção dos bebês, é possível retomarmos as imagens anteriores de Emanuel, para atribuímos mais um significado a essa ação das crianças. Emanuel é um menino que podemos reconhecer sua agência, ou seja, a capacidade de agir e pensar a partir de sua intenção em descobrir o movimento e som de seu próprio pé. Conforme Fochi (2021, p. 113) “[...] a curiosidade é o ponto - chave da agência da criança em seu processo de aprendizagem”, ressaltando que “[...] é também onde se instala o hábito da pergunta” e que “são as perguntas que abrem as portas para o conhecimento”.

Além disso, reconhecer a agência dos bebês e crianças bem pequenas, é acolher a capacidade de agir e pensar que as crianças trazem com elas. É ocupando-se com suas próprias investigações que as crianças podem, fazer, mexer, elaborar, participar, fabular, questionar, hipotetizar e assim constroem sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

E por último, Fochi (2021) apresenta a *mão* como núcleo conceitual metodológico que faz, que constrói e que amplifica a produção de sentidos do bebê. Fochi também nos apresenta o arquiteto finlandês Juhani Pallasmaa a partir das ideias do seu livro *La mano que piensa*, como uma possibilidade de compreendermos a relação das mãos com a capacidade de pensar. O arquiteto problematiza o excesso da palavra em nossa sociedade e o quanto a “[...] corporificação dos conceitos é silenciada”, retomando que o conhecimento não separa a mente do corpo, emoção da razão.

Para tanto, abaixo escolho compartilhar imagens da Maitê, uma bebê que, ao brincar na caixa de areia, deixa muito clara a dimensão da importância do uso das mãos com a capacidade do pensamento. Maitê leva a mão na areia, enchendo a mesma, aperta e solta dentro do jarro. Movimento esse, que faz diversas vezes. Em alguns momentos, sacode suas mãos como se quisesse tirar a areia, ou ainda esfrega uma mão na outra. Volta a encher a mão de areia, fica de pé e abre sua mão e solta a areia bem devagar, observando o movimento da areia caindo.



A experiência tácita de Maitê com a areia lhe permite corporificar²⁴ alguns conceitos, mesmo antes de saber nomeá-los. Maitê, ao experimentar a areia, percebe sua textura, leveza, temperatura, cor. É nesta ação que ela vai corporificando conceitos que no futuro poderá identificá-los e nomeá-los. As crianças corporeificam conceitos de diversas maneiras antes de saber nomeá-los verbalmente, utilizando a experiência sensorial e motora como base para a compreensão do mundo ao seu redor.

Com frequência, “[...] reduzimos a experiência do bebê em explorar e descobrir e com isso, empobrecemos aquilo que dá nome a sua complexa atuação” (Fochi, 2021, p. 116). Existem diferentes gestos que os bebês e as crianças bem pequenas vão estabelecendo em seu contato com os objetos, vão percebendo diferenças entre pegar, soltar, amassar, socar, apertar. Além dessas diferenciações há maneiras de como o fazem, como por exemplo: lento, rápido, forte, fraco (Fochi, 2021).

Além disso, conforme destaca Fochi (2021), os gestos e o foco da atenção do bebê, o tempo de silêncio, o modo como o corpo todo reage e as expressões, vão revelando como o bebê brinca, investiga, explora, ou seja, o *ethos* lúdico daquela criança. Desse modo, ao observarmos Benhur participando de uma sessão de jogo heurístico, podemos perceber o modo como interpela os objetos a fim de conhecer suas características, bem como suas utilidades e possibilidades. Estabelece uma relação muito intensa com os materiais, escolhe a pedra e a coloca dentro da lata, procura a tampa e fecha a lata. Minucioso ao fechar. Em seguida, escolhe os pequenos bastões, não pega qualquer um, pega e solta mais de um, até que define o que quer. Ajusta seu corpo para que consiga sentar próximo as duas latas, e em seguida, começa a bater os bastões nas latas, como se fosse uma bateria. O brincar de Benhur assume um papel importante na sua aprendizagem exploratória; é também no



²⁴ A corporeificação de conceitos é o processo de dar forma física, concreta ou sensorial a ideias abstratas, segundo Maurice Merleau-Ponty, em *Fenomenologia da Percepção* (1945). O autor propõe que a corporeidade é central para a percepção e para a aprendizagem.

brincar que aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias, o corpo sente e produz na relação com o mundo.

E, a partir da tríade do *ethos* lúdico (*curiosidade, intenção e mão*), é possível observar os registros das sessões de jogo heurístico documentadas em campo, a fim de perceber o modo singular que cada bebê realiza sua investigação durante a brincadeira. A Escola em que a pesquisa ocorreu, a partir dos encontros mensais do OBECI, do Grupo de Investigação- Ação (GIA) com os professores, tem como prática semanal as sessões de brincar heurístico. O brincar heurístico²⁵ é uma abordagem de aprendizagem para bebês e crianças bem pequenas, que foi desenvolvida e colocada em prática por Elinor Goldschmied. A pedagoga britânica se destacou na educação infantil, especialmente no desenvolvimento de metodologias baseadas na exploração sensorial e na corporeificação da aprendizagem.

Elinor Goldschmied (2006) enfatizava a importância do agir das crianças e da tomada de posse de objetos. Destaca que esse processo de apropriação ocorre por meio da manipulação, exploração e uso ativo dos materiais, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional das crianças pequenas. A ideia central é que, ao interagir com os objetos, as crianças estabelecem um vínculo com o mundo ao seu redor e começam a entender suas propriedades, funções e significados, além de desenvolver suas habilidades de resolução de problemas e autonomia.

Quando um bebê começa a segurar, manipular e explorar objetos, ele não apenas desenvolve habilidades motoras, mas também inicia sua relação com o mundo de forma ativa e autônoma. Para ela, as crianças devem ser protagonistas do próprio desenvolvimento, explorando o mundo ao seu redor de maneira ativa e sensorial.

Para a pedagoga Elinor, organizar oportunidades lúdicas para os bebês é uma necessidade central de sua abordagem. Assim, surge a proposta do cesto de tesouros e do jogo heurístico. No OBECI, além do cesto e do jogo heurístico, inspirados pela leitura de um texto das escolas municipais da Espanha, desenvolvemos junto a esta proposta, para crianças um pouco maiores as bandejas de experimentações.

A seguir, escolho imagens do Ravi, em uma sessão de jogo heurístico, em que fica visível as dimensões do *ethos* lúdico uma vez que de maneira concentrada, olha para os materiais que estão dispostos no tapete e pega o copo plástico e a tampa de

²⁵ Para saber mais sobre essa abordagem consulto o livro: O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no OBECI.

um vidro e faz o encaixe a fim de tampar o copo. E segue, realizando essa ação com os três copos disponíveis, organizando os mesmos lado a lado em uma fileira. Ravi demonstra curiosidade em conhecer o que é possível fazer com os materiais dispostos no tapete, tem intenção na escolha de materiais que possam combinar e através de sua mão, olho e cérebro coloca em prática o que deseja descobrir.



Na Pedagogia-em-Partição, o brincar do bebê é visto como essencial para o seu desenvolvimento, e essa prática lúdica é entendida como um meio de interação e comunicação entre a criança e o mundo ao seu redor. Na abordagem da Pedagogia-em-Partição, o brincar do bebê deve ser tratado como uma prática que integra as múltiplas dimensões do ser humano, valorizando a participação ativa da criança em seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2018).

Seguindo nessa perspectiva, apresento a Alice e suas pesquisas durante o jogo heurístico. Ela busca no manuseio das argolas de ferro, descobrir as possibilidades do barulho do material ao tocar no chão - faz uma pesquisa de som. Alice busca perceber o que é possível fazer com as argolas. Para isso, de maneira muito cuidadosa, escolhe uma a uma e as solta do outro lado de suas pernas, ficando atenta ao som. Seu corpo busca ajustes para esse movimento, é um corpo que pensa, sente e não consegue ficar parado.



Nascemos inteiros: corpo, sentimentos e cognição e na criança essa relação mostra-se ainda mais evidente. É o corpo que brinca, experimenta e aprende. Mãos que se transformam em verdadeiros instrumentos para tocar, lançar, puxar, sentir e pegar objetos. Portanto, um espaço organizado e pensado para os bebês pode potencializar o desejo de investigar e descobrir o novo. De acordo com Goldschmied (2006), criar um ambiente satisfatório exige que o professor observe os movimentos das crianças enquanto brincam, para que possa potencializar os espaços, e por vezes, retirar materiais que possam estar sem uso.

Neste sentido, é importante “[...] valorizar mais alguns tipos de brinquedo do que outros, criar condições nas quais as crianças tenham mais probabilidade de escolher atividades específicas e estimular o brincar complexo e concentrado” (Goldschmied, 2006, p. 25). Para tanto, ao observar as crianças brincando é possível identificar o quanto gostam de brincar com materiais simples, do tipo: caixas, pedras, potes. As crianças preferem brincar com objetos do dia a dia que estimulem a curiosidade e lhes permitam a brincadeira livre com imaginação e criatividade. Esse tipo de material também pode ser designado de “peças soltas”. Dentro do OBECI, este tema tem sido uma recorrência de investigações já faz algum tempo.

O arquiteto britânico Simon Nicholson (1971) criou o termo “peças soltas” [...] para descrever materiais de fim aberto, que podiam ser utilizados e manipulados de muitas maneiras” (Daly; Beloglovsky, 2015, p. 5). Assim, peças soltas são aqueles materiais que as crianças podem usar como quiserem, em que possibilitam muitas ações das crianças como: transportar, juntar, reorganizar, enfileirar, separar, trata-

sede materiais que não vem acompanhado de instruções e podem ser usados separados ou combinados de forma infinita. As peças soltas são móveis e possibilitam a criação, promovendo a aprendizagem ativa e assim, apoiam o desenvolvimento infantil. Conforme Daly e Beloglovsky (2022, p. 22), “[...] as peças soltas são materiais fundamentais nos ambientes educativos [...]”, quando colocadas com intencionalidade podem apoiar os processos de aprendizagem das crianças.

Diante disso, as imagens ao lado são cenas decupadas de um vídeo em que as duas meninas Antonella e Alice brincavam no solário da sala referência, a partir de um ambiente planejado e organizado pelos seus professores com espaços circunscritos para o brincar. Os espaços circunscritos são um dos organizadores da ação pedagógica da Abordagem do OBECI, muito importante para que as crianças possam se descentralizar da figura do adulto (Fochi, 2019). Os espaços circunscritos são estruturados de tal modo que criam zonas menores para que as crianças possam se autogerenciar em pequenos grupos, favorecendo os processos colaborativos. Os materiais que compõem cada espaço são intencionais e passam por uma prefiguração do professor quando este está planejando, a fim de potencializar o brincar.

Voltando para a cena, o espaço escolhido pelas meninas foi a cabana e os blocos de madeira. Entre olhares e conversas, Alice e Antonella vão agrupando os blocos de madeira no meio das pernas. Em seguida, Alice pega um bloco e o posiciona em frente ao rosto como se fosse um celular, para quem sabe tirar fotos. Enquanto Alice tira suas fotos, Antonella fica muito concentrada na ação da menina e,

logo após, escolhe um bloco semelhante ao que Alice havia pegado e começa a imitar a cena de Alice. Assim, quando as crianças interagem com peças soltas, intencionalmente organizadas pelos professores, muitas são as aprendizagens



inventivas das crianças, ampliam a interação, o vocabulário e a relação consigo e com o outro.

Espaços para brincar precisam de um planejamento intencional do professor, na escolha de materiais, para que esses possibilitem um enredo lúdico às crianças. Ao me ater a ação delas, é perceptível o quanto o brincar está inserido em nosso tempo e sociedade, pois é através do brincar que as crianças vão estabelecendo aproximações com nossa cultura, produzindo cultura e dando sentido ao que vivem. Essas cenas evidenciam o quanto as crianças são atentas e envolvidas pela nossa sociedade em que o celular está muito presente, e por vezes, está entre as relações sociais que são estabelecidas.

Nesse sentido, a brincadeira combina “[...] oportunidades para a atividade conjunta, para a interação social, para o uso da língua e outros símbolos [...]” (Olusoga, 2011, p. 65), o que é destacado na abordagem High Scope em que as crianças aprendem acerca das relações sociais diárias, através do brincar, do imitar e do faz de conta. Trata-se de uma teoria construtivista “[...] numa visão integrativa do desenvolvimento, toda a cognição nas ações sensoriais e motoras dos dois primeiros anos de vida” (Araújo, 2018, p.75).

Cabe destacar ainda que, na abordagem do High Scope (2003), o brincar é valorizado como uma forma de expressão, de investigação e de construção de conhecimento. Outro ponto importante desta abordagem é a constituição de pequenos grupos de crianças que partilham junto do professor os diferentes momentos do cotidiano, pois o grupo reduzido permite que “[...] educadores e crianças estabeleçam relações de confiança” (Hohmann, 2003, p. 64) e, assim, o professor consegue olhar os bebês e crianças bem pequenas mesmo de longe e dar apoio emocional e caso necessite ele está disponível.

No tocante a este aspecto, a abordagem do OBECI também acredita e planeja sua prática educativa valorizando e oportunizando cotidianamente o brincar das crianças. A vida cotidiana na escola de educação infantil mantém como foco do processo educativo a criança, e, para tanto, o professor como responsável em planejar as dimensões que sustentam as oportunidades de aprendizagem dos bebês. Assim, segundo Fochi (2019), cabe ao professor planejar a vida cotidiana na escola de educação infantil, tendo como motivação o brincar das crianças, a partir das seguintes dimensões:

- a) da dimensão do planejamento de contexto - criar um ambiente (materiais e espaços) rico para a brincadeira, para as investigações e para a descentralização do adulto e promoção da auto-organização dos pequenos grupos;
- b) na dimensão da vida cotidiana - que o brincar seja presente, componha a cotidianidade, seja sustentada e enriquecida;
- c) na dimensão do planejamento de sessão - que o modo como são organizadas, respeitem o jogo social das crianças (pequenos grupos), ofereçam materiais com potencial criativo para a ação das crianças e que o tempo e a continuidade permitam que os meninos e meninas se aprofundem nas brincadeiras e explorações;
- d) na dimensão da investigação - que valorize como forma de conhecer e construir significados ao mundo a fabulação, a invenção, a brincadeira e a exploração;
- e) na dimensão do ciclo de comunicação difusa²⁶ - que dê visibilidade ao brincar das crianças nas mais diversas situações do cotidiano e também no modo como constroem conhecimento.

Compartilho a imagem ao lado, quando o professor Joandre está com um pequeno grupo, fazendo a consigna²⁷, para, em seguida, participarem de uma sessão de brincar heurístico. Essa ação do professor é uma das dimensões elencadas anteriormente que dialogam com o que Fochi (2019, p. 242) conceituou como “organizadores da ação



²⁶O Ciclo de Comunicação Difusa (CCD) é entendido como um complexo sistema de comunicação sobre a aprendizagem das crianças e do cotidiano pedagógico. Acontece de forma sistemática ao longo do ano, tornando-se visível a partir das diferentes situações da vida da criança na escola, individualmente e em grupos. A premissa principal do CCD é entender a avaliação como acompanhamento dos percursos de aprendizagem da criança e do cotidiano pedagógico. Disponível em: <https://www.obeci.org/nossa-biblioteca>.

²⁷Consigna é o convite ou pergunta e as combinações que são compartilhadas com adultos e crianças para o desenvolvimento de uma sessão.

pedagógica”, nomeando-os como: organização do espaço educativo; oferta de materiais e gestão do tempo; a gestão do jogo social (grupos de crianças) e a relação adulto e criança. Este último organizador - a relação adulto e criança - é o que sustenta todos os organizadores da ação pedagógica e constituem-se como orientadores e indicadores da ação pedagógica na educação infantil. Isso se sustenta, porque

[...] os organizadores da ação pedagógica são uma forma de concretizar as concepções de cuidado e de educação e sintetizar e lou efetivar o projeto pedagógico. Estruturam as concepções da proposta educativa dos profissionais tanto no campo da práxis como no da formação e podem - quando ativamente discutidos, elaborados e criados por todos os interlocutores envolvidos na sua execução- facilitar na construção de ricas aprendizagens. Esses organizadores retomam uma ideia interessante de que uma certa didática pode ser pensada desde as crianças. Como a centralidade do trabalho pedagógico na educação infantil deve estar nos meninos e meninas, pensar numa didática desde as crianças significa colocar um adulto em relação, auxiliando a desenvolver a sua competência de observação e interpretação, necessária para compreender o mundo da criança (Fochi, 2019, p. 245).

Diante deste contexto, o brincar dos bebês sem a interferência direta de um adulto iniciando ou modificando suas ações (Falk, 2011) torna-se uma grande oportunidade de aprendizagem para as crianças. Como diz o poeta Mario Quintana “as crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade” é o que acaba se tornando visível na próxima imagem, em que Éverton escolhe brincar com o pote que guarda as peças de montar, fazendo desse objeto um chapéu ou máscara e buscando interagir comigo, a pesquisadora. Dessa maneira, comunica suas experiências e as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, de forma a descobrir sobre si e sobre os outros.



O brincar precisa ser compreendido, valorizado e priorizado pelos adultos que estão com os bebês e planejam os espaços, os materiais, os agrupamentos e o tempo. Para tanto, o professor tem esse papel muito importante de criar um ambiente satisfatório para a brincadeira dos bebês. Conforme Goldschmied (2006), os professores assumem distintos papéis durante a brincadeira, quer seja, organizadora, quer seja facilitadora e iniciadora.

Como *organizadora*, a professora é responsável pelo planejamento do espaço, disposição de móveis, manter as coisas limpas e em bom estado. Também administra o tempo e a organização dos pequenos grupos. Já, como *facilitadora*, é quem planeja os arranjos imaginativos dos materiais para o brincar, assim o adulto possibilita que as crianças escolham, mantendo sua presença atenta às ações das crianças. E ainda, no papel como *iniciador*, o adulto encontra-se no comando para encorajar as crianças brincarem, priorizando as atividades em pequenos grupos (Goldschmied, 2006).

Os bebês e as crianças bem pequenas brincam por vezes com o mesmo material, contudo de modos diferentes de acordo com seu interesse vivendo uma experiência singular. Podemos observar essa maneira diferenciada, da proposta das professoras com caixas de papelão e canetinhas. Trouxeram para sala referência algumas caixas de papelão e deixaram à disposição canetinhas. Os professores fizeram o convite às crianças que brincassem com tais materiais. Pois bem, enquanto imediatamente a Alice e a Antonella entraram e se sentaram dentro da mesma caixa, já o Benhur com o apoio da professora, escolheu sentar-se em outra. As crianças

estavam radiantes pela possibilidade de entrar na caixa e sair da caixa. No entanto, Emanuel preferiu brincar sozinho. Escolheu uma caixa, afastou-se do grupo, pegou uma canetinha, sentou-se dentro da caixa e começou a desenhar. Observamos diferentes brincadeiras e arranjos de grupos durante o brincar das crianças bem pequenas, por isso a importância de o professor planejar os espaços e materiais para que as crianças possam ter oportunidades de aprendizagem de acordo com o interesse e seu desenvolvimento. É, na primeira



infância, que as crianças iniciam suas “próprias viagens de exploração” (Hohmann, 2000), como foi com as caixas. Algumas crianças entram nas caixas, se escondem, espiam, chamam outras crianças para entrarem junto. Outras arrastam, tocam, viram a caixa para descobrir o que é possível fazer com o material. Já outros preferem investigar o material sozinho e está tudo bem, será respeitado esse tempo e interesse de cada criança. No espaço da escola de educação infantil, para que as crianças bem pequenas consigam fazer as suas “viagens de exploração”, necessitam estabelecer uma relação de segurança com os professores.

Considero importante destacar que, com o passar das semanas em campo, ao acompanhar os bebês e crianças bem pequenas do grupo, percebi que a mobilidade das crianças da faixa etária de 1 ano é crescente, e, com isso, é preciso oportunizar materiais e brinquedos que se possam movimentar. “O que começa por ser um movimento ocasional [...]”, como é o caso de entrar e sair da caixa de papelão, “[...] conduz a uma descoberta fascinante e é intencionalmente repetida [...] e assim as crianças ganham um sentido de finalidade e de domínio sobre as coisas” (Hohmann; Post, 2003, p. 26). E, dessa maneira, o espaço da sala para crianças bem pequenas torna-se o terceiro educador, como defende o Pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1999), em que entende que o espaço também educa, um espaço vivo, flexível e que convida a descobertas.

Diante disso, é indispensável que o adulto garanta as condições para que todas as crianças possam viver plenamente seus impulsos lúdicos: com segurança afetiva, através da motricidade livre e de materiais, espaço e tempo suficientes (Chokler, 2017). Nessa assertiva, a abordagem do OBECI nos apresenta a compreensão dos organizadores da ação pedagógica, como categorias que possibilitam “[...] a condução da prática pedagógica por meio de outras vias, ou seja, parece que o interesse do adulto não é tanto planejar atividades [...], mas criar condições adequadas e satisfatórias, para que elas [crianças] atuem” (Fochi, 2013, p. 151).

Desse modo, cabe ao professor criar as condições para o brincar do bebê tanto em espaços internos da escola, quanto em espaços externos. Isso significa dizer que brincar e estar com e na natureza é para a criança uma experiência única e incomparável porque permite o contato com o meio ambiente ao visualizar suas belezas, ouvir seus sons, cores, encantamentos, ritmos e movimentos. O pátio da



escola mostra-se um espaço essencial para que os bebês e crianças bem pequenas estejam em contato com a natureza, com tempo livre para brincar. No pátio dos balanços, tem muita opção para brincar: tem um espaço representativo de casinha e utensílios, motocas, balanços, grama, pedras e terra. Nesse dia Aurora, Enzo e Maitê envolveram-se em um brincar compartilhado com os utensílios da cozinha. Enzo cava junto com Aurora, mas leva sua terra a outro pote e Aurora vai enchendo a chaleira que Maitê segura. É um brincar junto, contudo com intenções diferenciadas. Na maioria das culturas,

comer é uma experiência agradável e social, e essa é uma das brincadeiras preferidas das crianças desse grupo. E os professores da escola, ao organizar os espaços de cozinha incluem instrumentos autênticos utilizados na cultura, pois assim as crianças já estão familiarizadas e o brincar imaginativo torna-se mais complexo.

Segundo Araújo (2018, p. 84), “[...] o apoio à abordagem sensório motora na aprendizagem das crianças, enquanto estratégia privilegiada, a escolha de materiais, que apelem aos seus sentidos e o proporcionar de espaço e materiais que favoreçam os seus movimentos[...]”, são aspectos chave para a garantia de condições de aprendizagem para bebês e crianças bem pequenas. Nesse sentido, estar do lado de fora da sala, com e na natureza são escolhas importantes que cabem ao professor fazer, para que as crianças possam perceber através da observação e relação às mudanças do ambiente.

As crianças são pequenos pesquisadores muito atentos ao que a natureza oferece para brincar. Certa manhã as crianças foram convidadas a irem ao pátio brincar. Emanuel que se mostra muito atento a todos os movimentos do cotidiano, aquele dia observou que o gramado próximo aos balanços estava diferente. Abaixou-se e sentou-se no chão, a fim de arrancar pequenas flores que haviam crescido na grama. Contudo não conseguiu e então resolveu trocar de lugar, caminhou um pouco, abaixou-se e novamente tentou arrancá-la. E dessa vez conseguiu.



Em seguida, Benhur junta-se a Emanuel e também começa a arrancar as pequenas flores e as entrega ao Emanuel que imediatamente a dá para a



pesquisadora e depois ao professor Jô. Emanuel é sensível ao natural e ao belo, um verdadeiro explorador. Segundo Guerra (2022, p. 68), estudos interpretativos sobre comportamentos exploratórios de crianças confirmam que existem “[...] uma conexão entre a ação exploratória e a brincadeira [...]” especialmente se o brincar é livre e encorajado por condições externas pensadas na autonomia dos bebês, para que possam buscar suas próprias explorações construindo “[...] desse modo epistemologias pessoais” (Hoyuelos, 2004).

A partir das cenas descritas até aqui, é possível perceber que, mesmo muito pequenas, as crianças, já identificam com o que desejam brincar, mostrando intenção, concentração e escolhas ao brincar. O brincar livre e com a natureza nos conecta com os ritmos da vida, com as sutilezas, características, ações e transformações. Nessa perspectiva, conforme Hohmann (2001, p. 106), bebês e crianças pequenas precisam todos os dias brincar no exterior, “[...] onde as oportunidades de exploração sensório-motoras são infinitas”.

É o que podemos acompanhar através das imagens da Antonella, que encontra em um canteiro do jardim da escola, plantas que pode tocar, cheirar, e de maneira muito cuidadosa pode arrancar e ver do que é feita. Então, quando Antonella tem esse contato direto com o lado de fora da sala, brinca e observa a natureza. Seu brincar acontece no aqui e no agora, aprende com os elementos naturais diferentes sensações, texturas e outras características dos elementos orgânicos, cuja

materialidades são muito distintas dos brinquedos de plástico, que normalmente são ofertados aos bebês.



Neste sentido, de acordo com Fochi (2019, p. 275) “[...] o toque é um gesto cultural para conhecer a cultura [...], pelo toque as crianças conhecem o mundo [...] e nessa relação das mãos com o corpo inteiro e as coisas, as crianças corporeificam os conceitos e experienciam antes de nomeá-los”. A respeito das materialidades diversas a serem oferecidas aos bebês, a abordagem do OBECI, destaca o quão necessário é que as “[...] crianças tenham acesso a uma amplitude de materialidades para amplificar e complexificar suas percepções e compreensões de seu entorno” (Fochi, 2019, p. 276).

Desse modo, o lado de fora proporciona diferentes e naturais materiais para brincar. Da mesma maneira, as crianças que crescem brincando com a natureza são mais saudáveis, criativas, sensíveis, conseguem administrar os riscos em suas ações. Sem dúvida é no brincar que bebês e crianças bem pequenas aprendem, e estar junto a eles nos mostra o encantamento com que interpelam o mundo e nos conecta com muitas linguagens.

Acreditando que o brincar dos bebês cumpre diferentes funções no desenvolvimento infantil, porque no brincar a criança está ativa e, portanto, satisfaz seu desejo de movimento e ação (Tardos, 2014). Segundo Tardos (2014, p. 13 *tradução nossa*), as condições em que se desenvolve o brincar é um ponto bastante importante para que a escola possa garantir o direito de brincar de toda a criança. Para tanto, a autora apresenta quatro pontos fundamentais a serem considerados pelo professor ao proporcionar o brincar:

- 1) *segurança e tranquilidade*: somente o bebê que se sente seguro e satisfeito em suas necessidades corporais consegue brincar;
- 2) *mover-se livremente*: espaço amplo e seguro;
- 3) *tempo*: muito tempo disponível para brincar;
- 4) *brinquedos*: objetos, instrumentos, diferentes materiais que estimulam e enriquecem a atividade do bebê.

Nessa assertiva, o brincar dos bebês ocupa um local privilegiado na construção da especificidade da pedagogia para a creche, pois impacta profundamente as possibilidades que se criam para viver, aprender e brincar (Goldschmied,2006). Assim entende-se que o brincar do bebê e da criança bem pequena é uma necessidade, tanto como comer, quanto dormir, trocar fraldas e ser cuidado. Para Goldschmied, brincar é uma das atividades principais dos bebês em uma creche (Fochi; Focesi, 2018).

É partindo desta perspectiva que passo a apresentar a próxima categoria.

5.2 Relacionar



Os humanos são seres relacionais e, através das relações, nos tornamos humanos, aprendemos, interagimos e crescemos. As relações humanas são a base para o desenvolvimento humano, desde o nascimento os bebês aprendem ativamente, pois é “através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais de seu mundo imediato, que descobrem como [...]” (Holmann, 2001, p. 11) comunicar-se e interagir consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Conforme Mena e Eyer (2014, p.04), “relacionamento é uma expressão chave no que diz respeito aos cuidados e à educação de bebês e crianças [...] relações entre cuidadores e crianças não acontecem por acaso, elas se desenvolvem a partir de uma série de interações”. Deste modo, as relações podem se desenvolver com qualquer tipo de interação, mas especialmente durante as rotinas de cuidado entre adultos e crianças. Ainda, conforme as autoras, cabe destacar que “as relações são parte de todos os aspectos do desenvolvimento primário. Bebês aprendem a confiar por meio das interações diárias com adultos confiáveis” (Mena; Eyer, 2014, p. 18).

Desse modo, nessa categoria busco refletir sobre a relação dos bebês com as professoras, bem como, dos bebês entre eles no cotidiano educativo, entendendo que a medida que as crianças ampliam seus relacionamentos, vão inaugurando novas formas de relação consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Ao pensarmos sobre a relação adulto e criança, Hoyuelos (2019) acredita que as relações dependem de diversos fatores, sendo um deles correspondente a imagem de infância que temos. Segundo o autor, não nos relacionamos da mesma forma “[...] se acreditarmos que as crianças são vasos vazios para preencher, ou se, em vez disso, nós as consideramos sábias e competentes” (Hoyuelos, 2019, p. 177) a relação estabelecida será outra. Quando acreditamos nas crianças capazes, a “[...] presença atenta se converte em acompanhamento, espera, observação, investigação e oferta de bons cenários estéticos” (Hoyuelos, 2019, p. 177).

Além disso, Hoyuelos (2019) afirma que a forma de nos relacionarmos depende de nossas experiências, expectativas, imaginários, cultura e interpretações. Consciente desse aspecto, não poderia deixar de trazer à luz a relação que o professor Jô estabelece com os bebês e crianças bem pequenas. Desde os primeiros dias em que acompanhei o grupo de crianças e professores,



percebi que muitas crianças procuravam incansavelmente o Jô, seja na chegada para um “colinho”, para que os bebês pudessem continuar a descansar e observar as brincadeiras, ou em outros momentos, para que ele pudesse ser um companheiro da brincadeira, como no caso da brincadeira de casinha. O professor Jô se relaciona com as crianças no cotidiano de uma maneira muito respeitosa, carinhosa, com gestos, olhares, diálogos e oportuniza liberdade para os pequenos.

É dessa maneira que a abordagem da Pedagogia-em-Participação coloca a relação entre adulto e criança, ou seja, no centro do processo educativo, valorizando a autonomia, a escuta ativa e a interação respeitosa. Nessa pedagogia, a criança é vista como ativa, curiosa e competente, capaz de tomar decisões e explorar o ambiente. Segundo Oliveira-Formosinho (2013, p. 13), “[...] as relações e interações são o meio central de uma concretização de uma pedagogia participativa”. Sendo assim, a relação estabelecida entre criança e adulto no contexto educativo é uma importante dimensão para o planejamento do cotidiano pedagógico.

A partir dos dados produzidos nesta pesquisa, ficou evidente o quanto o professor e demais adultos que compõem o cotidiano escolar tornam-se especiais nas relações que diariamente vão sendo estabelecidas, seja em um abraço de aconchego, na companhia para a brincadeira de casinha, na ajuda para comer a sopa, ou ainda, o apoio para balançar no balanço. Essas são relações de confiança que cada bebê vai estabelecendo com os professores para passar o dia todo na creche.

Conforme Hohmann (2001, p. 12) “[...] as interações (das crianças) com os adultos em que confiam dentro e fora de casa proporcionam o ‘combustível’ emocional de que os bebês e as crianças pequenas



precisam para desvelar os mistérios com que se deparam no seu mundo físico e social”. Por isso, é importante compreendermos o que Goldschmied (2006, p. 54) afirma ao dizer que “[...] a sociabilidade verdadeira provém da experiência de receber afeto digno de confiança de algumas pessoas próximas”.

Neste sentido, Pikler apresenta, em sua abordagem, o adulto como referência, como uma relação estável, ou seja, como uma pessoa especial. O adulto representa a segurança física e psíquica para que essa criança possa se desenvolver (Tardos, 2011). Por isso, trata-se do estabelecimento de uma relação de respeito e confiança do adulto com a criança, pois, assim, nesse contexto social intenso, cuja chave são as relações de confiança, é que acontece a aprendizagem ativa (Holmann, 2001).

Da mesma forma, a abordagem Pikler salienta que, durante o cotidiano, existem momentos privilegiados para a interação adulto-criança são os momentos dos cuidados corporais – alimentar, trocar a fralda, vestir, entre outros (Falk, 2016). Para tanto, a organização de pequenos grupos de bebês para um adulto referência mostra-se uma organização eficaz para que o professor possa ter uma escuta atenta às necessidades de cada bebê.

Esta organização é feita na escola em que a pesquisa aconteceu, em diferentes momentos do cotidiano organizam-se as crianças em pequenos grupos com um professor referência, seja para participar de uma sessão ou ainda brincar em um dos pátios ou ainda para a alimentação. O trabalho em pequenos grupos na abordagem do OBECI, “[...] é uma alternativa para escutar as crianças [...]” e ao mesmo tempo “[...] reposicionar o papel do adulto frente às crianças” (Fochi, 2019, p. 199). Outro destaque importante da abordagem do OBECI com a organização dos pequenos grupos é a garantia de tempo para as crianças viverem suas experiências em espaços planejados para essa aprendizagem.



Hoyuelos, alerta que a forma de nos relacionarmos tem relação com as condições organizativas das escolas. “Evidentemente, a proporção de alunos por sala ou as formas arquitetônicas e construtivas dos espaços, são elementos que limitam e

possibilitam nuances importantes nos vínculos” (Hoyuelos, 2019, p. 179). Diante desse aspecto, cabe salientar que, no município de Novo Hamburgo, em que a escola faz parte da rede pública, é um sistema de ensino, tendo um Conselho Municipal de Educação, e este apresenta a Resolução CME nº 14|2018²⁸, que estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Esta resolução define, entre outros aspectos, o número de bebês e crianças por professor concursado, sendo que, nessa faixa etária de 1 ano, são 05 bebês para 01 professor, o que torna o trabalho desenvolvido com esse agrupamento cuidadoso e atento com as necessidades dos bebês.

A profissão de professor, conforme Hoyuelos (2019, p. 180), exige responsabilidade e esta relação “[...] se constrói com “nos” reflexivos que nos comprometem do ponto de vista ético. Todavia, lamentavelmente, existem muitas - como dizia Emmi Pikler- *doces violências* que é necessário evidenciar para bani-las”. Assim, a relação professor e criança pode-se caracterizar como um encontro com o outro, de respeito e não de domínio. “Essa cultura da hospitalidade na forma de aproximar-se do outro também como acolhida, enigma, incógnita ou mistério” (Hoyuelos, 2019, p. 181). Com essas atitudes, vamos nos aproximando de uma Pedagogia da Escuta (Malaguzzi), que propõe o diálogo atento, cuidadoso e marcado pelo respeito. Para visibilizar essa atitude de respeito, compartilho a imagem ao lado do professor Jô, que se abaixa a altura dos olhos de Antonella para conversar e assim vai construindo uma relação de segurança com a menina. De acordo com Hoyuelos (2019, p. 181), precisamos saber a diferença entre o estar presente e dar presença. “Podemos estar fisicamente em um lugar, mas não fazer emergir com intensidade nossa alma, nossa intenção, nosso ritmo respiratório ou nosso olhar que testemunha atentamente” (Hoyuelos, 2019, p. 181). Esses aspectos são a base para



²⁸Resolução CME nº14|2018 disponível

em:https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/conselho_doc/2019/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CME%20n%C2%BA%2014_2018%20ASSINADA.pdf

acompanharmos as crianças, de forma significativa, em suas jornadas de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante do reconhecimento da importância de uma relação saudável entre os bebês e os professores, para que as crianças se sintam seguras e acolhidas em suas necessidades, Hoyuelos apresenta considerações de Rebeca Wild, que marca a necessidade de os professores acompanharem, “[...] com empatia e sem pressa, os processos de vida das crianças, em âmbitos cenários dialógicos e complementares de liberdade e limites” (Hoyuelos, 2019, p. 187). Ainda, de acordo com Wild (*apud* Hoyuelos, 2019, p. 187), “nossa visão de entorno adequado para as crianças seria incompleta sem a presença atenta, respeitosa e não impositiva de adultos [...]”. São muitas as maneiras de estabelecer relações positivas com os bebês e crianças bem pequenas. É o que podemos observar na imagem ao lado, em que a professora Fabiana e as crianças estão fazendo brincadeira com as mãos e em parceria, gestos e combinações vão construindo vínculo e estabelecendo um sentimento de segurança.

De acordo com Tardos (2008, p.63), “o bem-estar da criança depende, antes de tudo e em grande medida, do adulto, ou seja, da maneira como este a toca [...] a maneira de retratar a criança, envolve, para ela, numerosas informações”. Os movimentos delicados e cuidadosos expressam atenção e interesse, ao passo que os toques bruscos são sinal de desrespeito, descuido ou impaciência (Tardos, 2008). Cabe salientar que na abordagem High Scope para bebês e crianças bem pequenas, os cuidados e as primeiras aprendizagens acontecem a partir das relações de confiança que os professores constroem com as crianças, em que estabelecem um ambiente seguro, na qual as iniciativas das crianças são vistas como intencionais e o papel do adulto é encorajar e apoiar a necessidade de exploração ativa da criança (Hohmann, 2001).

Os bebês e crianças bem pequenas precisam de professores que as escutem, percebam-se integrados e, por isso,



prontos para a relação afetiva com o outro. Na medida que Fochi e Stock (2021, p. 151), foram estabelecendo aproximações entre as ideias dos autores Winnicott e Goldschmied sobre o papel do adulto, foram reunindo algumas características importantes para esse professor:

Inteireza do ser; disponibilidade para se vincular com o bebê; compreensão do valor central da brincadeira no desenvolvimento da criança; competência para oferecer um ambiente de confiança; apresentação do mundo e de novas relações [...] sensível à vida dos bebês e crianças.

Outro ponto importante dessa categoria diz respeito à relação entre os próprios bebês e crianças. Para tanto, retomo a revisão integrativa em que havia identificado estudos sobre interações, no campo da Psicologia, que investiga os modos como acontecem as interações em diferentes idades (Anjos *et al.*, 2004; Rossetti-Ferreira, 2009). Na verdade, busco refletir a relação no campo da Pedagogia, compreendendo que a relação acaba sendo a origem das interações. Desse modo, quais são as relações que as crianças bem pequenas estabelecem entre elas? Ao olhar atentamente Heloisa e Emanuel no portão da sala para o solário, é possível destacarmos alguns aspectos característicos da relação que se estabeleceu.



Heloisa e Emanuel se encontram no pequeno portão de madeira. Em um primeiro instante, lado a lado, olham para o lado de fora. Em seguida, os olhares se cruzam e por um tempo parecem através do olhar buscar uma certa cumplicidade. Ao passo que Heloísa, abaixa-se até o chão segurando no portão. Ao ficar de pé novamente, é a vez de Emanuel, que se abaixa segurando no portão. E assim permaneceram em relação, era um tal de sobe e desce, entre olhares, risos e imitações. As crianças, assim como a cena narrada, buscaram aproximar-se e conectar-se com o outro, seja pela imitação, toque, ou até mesmo a disputa de algum objeto.

O surpreendente é que a maioria das cenas são iniciadas por uma criança e as outras incorporam a ideia ou se unem ao seu projeto. Contudo cada criança tem a iniciativa em um determinado momento, e isso quer dizer que são ativas nessa relação, pois ao mesmo tempo que imitam, suas ações sugerem novas possibilidades. Retomo essa ideia, apoiada nas reflexões da Araújo (2011), quando afirma que as práticas pedagógicas participativas precisam promover o bem-estar e o envolvimento



das crianças, reconhecendo que a qualidade das interações entre elas é fundamental para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Considerando isso, reitero essa ideia, com as imagens de Alice e Aurora que se aproximam, estabelecem uma relação colaborativa ao montarem torres com as peças plásticas disponíveis.

Araújo (2011) destaca também que os ambientes educativos de qualidade devem facilitar a colaboração, a comunicação e a construção conjunta de conhecimento entre as crianças, criando oportunidades para que elas aprendam umas com as outras em um contexto de respeito e apoio mútuo.

Durante a pesquisa, fui percebendo que é bastante variada a relação social das crianças bem pequenas, e acontecem em diferentes momentos do cotidiano. A seguir apresento uma sequência de imagens da Alice, Antonella e da Aurora, durante uma sessão de jogo heurístico, cuja ação de Alice convida as demais meninas a participarem da brincadeira. Após Alice encher o copo com tampinhas, ao levá-lo para despejar na lata, acaba derrubando-as e rapidamente as 2 meninas se aproximam para participar desse projeto com a Alice. Apesar da ausência de comunicações verbais, as meninas estipulam um modo único para encher o copo com tampinhas. Pegam uma a uma as tampinhas, colocam no copo que Alice está segurando, e essa despeja na lata. Vão realizando esse movimento até terminar as tampinhas.



Ao terminar as tampinhas, Antonella fasta-se e vai procurar outra coisa para brincar. Mas a brincadeira e a relação entre Alice e Aurora segue, e agora, com um novo jeito, as duas com a mão dentro da lata com tampinhas trocando olhares, relação essa que acaba ficando “tensa”, pois ambas desejavam para si a lata. Alice e Aurora, agora entram em uma relação conflituosa, pela disputa da lata, puxa de lá para cá. Alice grita, quando a professora intervém, mostrando para a Aurora que tem outra lata logo ali, e essa aceita e vai busca-lá e volta a sentar na frente de Alice. Quando se aproxima Antonella das meninas, com um copo cheio de tampinhas, Alice imediatamente começa a puxar a Antonella pela roupa e dizer: *“Me dá para Alice”*. E, quando consegue pegar, diz *“dá para Aurora”* e entrega o copo para Aurora, e seguem enchendo os copos, agora cada uma o seu.



Passado algum tempo, Alice quer o copo que está com Aurora e começa a puxá-lo para si. Aurora resiste, grita e, como se quisesse evitar o conflito, dá um jeito de pegar o copo que estava com a Alice e lhe oferece e essa aceita e para de puxar o outro copo e seguem a ação, agora sem disputas. Conforme Stambak (2011,



p. 150), “a tenacidade com a qual reiteram (as crianças) suas intenções de entrar em comunicação com as demais só se compara com o interesse que sentem umas pelas outras”. Os confrontos, disputas e brigas entre as crianças bem pequenassão parte da construção das relações entre os pares e o contexto que as rodeia. E, como afirma Stambak (2011, p. 153), esses conflitos revelam “[...] a dinâmica afetivo-cognitiva do grupo de crianças e a maneira como podem articular-se os projetos de cada um”.

As relações entre os bebês e crianças bem pequenas é cheio de encontros e descobertas. Olhar para esse momento em que as crianças estão em relação umas com as outras nos apresenta muitas pistas de como vão descobrindo a si e os outros. Para tanto, busquei as pesquisas de Vincze (Vincze apud Herrán, 2018, p. 265-266), para compreender os processos de relações sociais das crianças bem pequenas. Essa autora aponta para algumas categorias em que o estabelecimento das relações dos bebês perpassa, e isso, não quer dizer que uma única ação não possa estar em várias categorias. Na sequência apresento as categorias:

- 1) Contato por olhares, sorrisos e sons; 2) Contato por gestos e por deslocamentos; 3) Contato físico; 4) Mecher um objeto; 5) Oferecer alguma coisa; 6) Imitação; 7) Atividades conjuntas (ações realizadas juntas) e 8) Comunicação verbal (Vincze apud Herrán, 2018, p. 265-266 - *tradução nossa*).

Cabe destacar que que todas as ações dos bebês poderiam estar inseridas na categoria das *atividades conjuntas*, uma vez que, ao observar os dados da pesquisa, é notável o quanto as crianças bem pequenas se aproximam e buscam realizar a mesma ação que o outro está fazendo. Assim, apresento a seguir, a sequência de imagens em que Alice, Ravi e Emanuel, encontram-se no início de uma manhã no solário de sua sala. Como habitualmente o solário estava com alguns espaços e materiais disponíveis para acolher as crianças, essas cenas se transformaram em

encontros e relações entre as crianças, em um tempo, espaço e materiais em que o respeito ao processo dos pequenos é intencionalmente planejado.

Manhã ensolarada de inverno, Ravi e Alice buscam deitar-se no pequeno colchão com almofadas que estavam disponíveis para as crianças. Em seguida, se aproxima Emanuel, que com muito cuidado e gestos delicados busca a mão de Alice, que parece não querer dar a mão e volta-se para o Ravi, e os dois estabelecem um olhar de muita cumplicidade e amizade. Alice começa a mexer suas pernas e resolve tirar seus tênis, apenas com o movimento de seus pés no chão, e enquanto isso, Emanuel fica muito atento às ações de Alice. Em seguida, Emanuel passa a tirar o seu tênis do mesmo modo que Alice havia feito, somente com movimentos dos pés no chão. Quando consegue ficar apenas de meias, busca uma almofada e deita-se no meio de Alice e Ravi, por alguns segundos e depois levanta-se e sai a caminhar pelo solário.



Nesse sentido, as cenas apresentadas anteriormente revelam uma forma peculiar das crianças bem pequenas de criar e estreitar relações, ao mesmo tempo, que têm a possibilidade de estarem em relação umas com as outras. É através da observação, aproximação, olhares, toque e imitação que as crianças bem pequenas estabelecem relações umas com as outras. Para que essa relação aconteça, é importante, como salienta Emmi Pikler, que a professora possa estar a uma certa distância, em um local em que as crianças possam vê-la, pois esse ato de apenas olhar compreende uma dimensão relacional.

É perceptível, como afirma Vincze (Vincze *apud* Herrán, 2018), que a atividade motora apresenta um papel fundamental na formação de relações sociais, pois as crianças bem pequenas tentam estabelecer relações com as demais crianças em função de seu nível de desenvolvimento motor, seja: agarrando, puxando, tocando. As atividades manipulativas e de contato físico são bastante intensas nas relações das crianças. As crianças bem pequenas são observadoras do cotidiano e, assim, estabelecem diferentes relações ao longo do dia a dia, assim como na cena em que Emanuel, ao encontrar o bico e o pano da Alice, imediatamente entrega a ela, acreditando que essa pudesse precisar.

Desse modo, Tardos (2008, p. 50) afirma que a criança “[...] em condições adequadas, ocupa-se de si mesma, de sua mão, de seus movimentos, do meio que a rodeia” e, assim, estabelece importantes relações consigo, com os outros e com o mundo ao seu redor. Nessa experiência de Emanuel e Alice, podemos refletir acerca do que o sociólogo Goffman estuda sobre as microinterações sociais cotidianas. De acordo com Martino (2021), Goffman tem uma maneira muito particular de olhar para vida cotidiana, busca os detalhes e desse modo, compreende que a nossa identidade é relacional. Diante desta perspectiva, as crianças bem pequenas, ao estarem em relação, vão aprendendo com as demais crianças e adultos nas mais diferentes situações.

As situações de relação, mesmo que as mais simples e cotidianas, “[...] podem ser altamente reveladoras da maneira como a sociedade pensa, age e vê a si mesma,



incluindo suas divisões, estereótipos e preconceitos” (Martino, 2021, p. 47). E, desse modo, os bebês vão compreendendo os rituais da sociedade que pertencem.

É curioso observar o quanto a relação das crianças bem pequenas pode ser provocada pela curiosidade e o desejo de experimentar a mesma ação. Na próxima cena, Alice está no solário da sala, quando avista que, do outro lado do muro, está o tênis do Emanuel. Conta a todos, e o professor pergunta: - *E agora como faremos para buscá-lo?* E imediatamente, Alice começa a subir o muro apoiando seus pés nos buracos dos tijolos, acompanhada pelo Ravi, na tentativa de escalar o muro. Mas o professor Jô chama os dois dizendo que pode ser perigoso subir pelo muro. Alice olha para o professor, mas está certa de que essa é a maneira de buscar o tênis e continua a subir. Então o professor Jô se aproxima e convida a menina a descer e dar a volta pela porta da sala para pegar o tênis, e ela concorda. E a partir dessa iniciativa de Alice, de subir o muro, muitas outras crianças se colocam nessa mesma tentativa de subir o muro, e também ter essa experiência a partir das possibilidades de seu corpo. Foi quando novamente o professor precisou intervir com receio que as crianças pudessem se machucar.



E a partir dos estudos de Pikler (2010, p. 59), essa é uma das circunstâncias em que se deve intervir diretamente, ou seja, “[...] quando a criança se encontra em uma situação difícil, quando existe uma disputa e quando se detecta sinais de cansaço e desagrado”. Especialmente o que a autora quer destacar é que a intervenção do adulto precisa ser na direção do bem-estar da criança e no apoio de suas descobertas.

Como desenvolvido ao longo dessa categoria, os bebês e crianças bem pequenas aprendem muitas coisas a partir da relação que estabelecem com a outra criança. Aprendem observando e imitando o que o outro faz, aprendem a tocar no outro; a ajudar a outra criança; a entender que às vezes é preciso ceder; aprendem a cuidar; a conversar; aprendem a experimentar. O grande currículo para essa faixa etária centra-se nas relações, pois essa é a descoberta de quem eu sou e como é ser pessoa.

É partindo desta perspectiva que apresento a próxima categoria.

5.3 Investigar



Investigar²⁹ vem do latim *investigare*, que significa "procurar, ir atrás, tentar descobrir". *Investigare* é composto por *in*, que significa "em", e *vestigare*, que significa "seguir a pista, ir atrás". *Vestigare* deriva de *vestigium*, que significa "pegada, marca deixada no chão". Início essa categoria apresentando a etimologia da palavra investigar por entender que esse é o processo que observa-se nos bebês diariamente, investigando o cotidiano, através de ações como: pegar, sacudir, morder, amassar,

²⁹Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/investigar/>>

socar, barulhar, jogar, encher, esvaziar, sacudir entre mais inúmeras ações que poderíamos elencar. Ao investigarem, vão apropriando-se do contexto em que estão inseridos.

Pensar nas crianças bem pequenas como aqueles recém-chegados no mundo, que têm a coragem e a capacidade de interpelar e agir no mundo (Fochi, 2024), nos mobiliza a entender a investigação como o modo peculiar dos bebês e crianças bem pequenas, de agir no mundo e, ao mesmo tempo, constituir o sentido do eu e do nós.

Os bebês e as crianças bem pequenas “[...] recolhem informações a partir de todas as suas ações [...]” (Hohmann, 2001, p. 23), quer seja ao olhar para sua mãe ou para quem a cuida, brincando com suas mãos, pegando objetos e investigando o que estes fazem, colocando na boca um objeto, produzindo som com a lata, andando de um lado a outro, enfim as crianças quando têm a possibilidade de estarem ativas estão reunindo informações para compreenderem o mundo.

De acordo com Hohmann (2001, p. 23) é “[...] através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão, audição, sentimentos e ações, (que os bebês) são capazes de construir conhecimento”. E nesse sentido as grandes contribuições de Piaget quando utilizou o termo *sensório-motor* para caracterizar essa abordagem direta e física da aprendizagem. Com relação a isso, Hohmann (2001, p. 23) salienta que “sensório refere-se ao modo como os bebês e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através de seus sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da ação física”.

Por isso, as crianças bem pequenas aprendem fazendo, como foi o caso da próxima cena, em que Emanuel estava brincando no solário da sala referência, quando deseja tirar as meias de seu pé. Começa, através de um movimento simples, o de puxar a ponta da meia a fim de tirá-la, contudo essa não sai. Ele então estende suas pernas e puxa as calças para cima e novamente agora com as duas mãos em uma meia tenta retirá-la.



Ainda não conseguindo que as meias saíssem, ajusta seu corpo para insistir nessa ação. Agora ergue a perna próximo do seu rosto e com as mãos nas meias as puxa. Ainda não foi possível, quem sabe uma mão em cada pé? Ou ainda as duas mãos em uma meia? É uma verdadeira coreografia os movimentos que Emanuel faz para tentar tirar as suas meias. Mas neste momento não conseguiu e um barulho lhe chama a atenção do lado de fora do solário e volta-se a espiar pelo buraco o que estava acontecendo.



Sendo assim, a atividade autônoma é uma necessidade para as crianças bem pequenas. Descobrir o mundo a partir de sua “[...] própria curiosidade, da própria vontade de compreender e até de experimentar, constitui o centro da vida cotidiana de um bebê. A motricidade livre lhe oferece os meios para isso” (Feder, 2011, p. 68). A possibilidade da continuidade da ação de Emanuel, com tempo e espaço para prosseguir seu projeto, favorece o descobrimento das próprias capacidades e gera confiança em si.

Na abordagem da Pedagogia-em-Participação, a investigação das crianças é um processo contínuo e ativo, que ocorre no cotidiano da educação infantil. Emanuel investiga suas meias e tenta tirá-las porque atua, experimenta, explora e se relaciona. Para que essa investigação aconteça de forma significativa, é fundamental que o ambiente e as práticas pedagógicas respeitem a autonomia infantil, incentivem a curiosidade e ofereçam desafios que estimulem novas descobertas.

Voltemos às ações de Emanuel. Quando após espiar pelo buraco do muro, resolve pegar seu tênis e lançá-lo para fora do solário, para tanto, pega o tênis apoiando-se no muro, fica na pontinha dos pés e pronto, joga para o outro lado. Em seguida, ele espia pelo buraco do muro para ver em que lugar foi parar seu tênis. Parece ter conseguido realizar o seu desejo, e então, senta-se e volta na tentativa de tirar a meia.



Nos primeiros dois anos, de acordo com Goldschmied (2006, p. 131)

[...] a criança passa de uma situação de dependência quase total para uma relativa independência de quatro maneiras: por meio de movimento e da habilidade de manipulação, ao alimentar-se sozinha, no desenvolvimento da linguagem, bem como no cuidado corporal que leva ao controle dos esfíncteres.

De acordo com a pedagoga o ritmo com que a criança vai tornando-se autônoma, está diretamente conectado com a relação que estabelecem com os adultos que convivem. O conhecimento sobre as crianças deve ser construído a partir da escuta atenta às suas experiências e opiniões, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas às necessidades infantis. Desse modo, o destaque é a participação das crianças, pois são elas que decidem sobre o que e como aprendem, respeitando seus interesses e ritmos individuais (Oliveira-Formosinho, 2018).

Assim podemos pensar a partir da sequência das próximas imagens da Amanda e do Emanuel sobre as diversas investigações que as crianças bem pequenas experimentam no momento da alimentação. Amanda já sabe que, em sua cultura, comemos arroz e feijão com talheres, contudo, em um dado momento do almoço, sente a necessidade de investigar a textura e temperatura do alimento que está comendo. Para tanto, pega com as mãos um punhado de comida, aperta e em seguida começa a soltar a comida, mexendo lentamente seus dedos. É importante que, na educação infantil, possamos permitir que as crianças bem pequenas sejam ativas e se alimentem com os dedos, pois, de acordo Goldschmied (2006), existem duas vantagens: as crianças não são obrigadas a depender do adulto e, com a manipulação direta da comida, investigam diferenças táteis.



Para que as crianças bem pequenas se alimentem à mesa, é preciso que sejam capazes de se manter sentados de forma estável, sem a necessidade de apoio, para que de fato sua concentração e oportunidade de aprendizagem seja em conhecer os alimentos e compreender os utensílios para esse momento. Para que esse momento da alimentação seja qualificado, é importante um planejamento cuidadoso dos professores, no que diz respeito aos pequenos grupos, mesas e horários.



Além disso, as refeições dos bebês e das crianças na educação infantil vão para além da mera e importante necessidade de uma alimentação nutritiva. Para os bebês, as refeições proporcionam investigações da ordem do alimento e do contato social. Emanuel também nessa cena nos mostra que compreende que a colher está na mesa, para que a usemos para levar o alimento até a boca, o que mostra destreza ao fazer. Mas também explora novos sabores, cheiros e tenta comer sozinho e utilizar os dedos também é uma alternativa quando com a colher não consegue.

Na abordagem do OBECI, as práticas pedagógicas estão pautadas na vida cotidiana e isso quer dizer que todos os momentos vividos no contexto educativo oferecem possibilidades de investigação e aprendizagem. Isto quer dizer que, durante a vida cotidiana na creche, as crianças têm possibilidades de viver situações reais ligadas à vida. Isso, porque existe,

[...] nas atividades cotidianas, a continuidade de determinadas situações que, pela sua repetição, tanto nos asseguram criar intimidade e nos apropriarmos, como também nos dão “terra firme” para podermos vislumbrar o mundo que nos cerca. Ao mesmo tempo, são nelas que emergem acontecimentos imprevistos, abrindo-nos para alargar horizontes e afrontar o desconhecido (Carvalho; Fochi, 2017, p. 25).

Durante a pesquisa, foi possível perceber que a alimentação tem um grande valor pedagógico para esta escola e professores, uma vez que há uma reflexão e planejamento para esse momento. Observei a cena, em que o professor Jô, convidou um pequeno grupo de crianças para ir tomar café da manhã no refeitório. E as crianças



prontamente dirigiram-se para a porta e caminhando foram ao local. Lá sentaram-se à mesa, na companhia do Jô. A alimentação nessa faixa etária é cheia de significados e integra a proposta educativa da escola. Dessa maneira, de acordo com Fochi (2019), as chegadas e partidas; momentos de alimentação, de higiene, de descanso, o trabalho em pequenos grupos e as microtransições são conteúdo do projeto educativo e, portanto, conteúdo formativo.

As crianças, quando se alimenta, também investigam as possibilidades dos utensílios oferecidos para ajudar na alimentação. Como foi o caso de Alice, que estava comendo sopa com o auxílio da colher, mas não conseguia pegar o caldinho. Achou, então, uma solução, virando o prato com as duas mãos em direção a boca, conseguindo dessa maneira beber o caldo.

As crianças bem pequenas são curiosas e estão sempre investigando e tentando descobrir e construir com os materiais que colocamos à sua disposição. Diante dessa assertiva, é no pátio da escola, em meio a natureza, que surgem muitas investigações. Dessa maneira, é muito importante e necessário que todos os dias os bebês e crianças possam ir para o lado de fora de suas salas. Como afirma Goldschmied (2006, p. 195), “o espaço externo cuidadosamente planejado pode oferecer inúmeras oportunidades, não só para brincar e as experiências sociais, mas também para o aprendizado [...] sobre as coisas vivas”.



As crianças bem pequenas que fizeram parte da pesquisa, são convidadas diariamente para ir em diferentes pátios que a escola dispõe. Sejam dias ensolarados, sejam dias nublados, lá estão eles, organizados para investigar as diversas

possibilidades que a natureza nos apresenta. São pátios com areia, grama, casinha, plantas, barranco, pedras, balanços, escorregador, baldinhos, pazinhas e painéis. Mesmo em dias chuvosos, brincam em um espaço coberto, em que a luminosidade e a possibilidade de ver a chuva são momentos muito ricos para provocar a curiosidade dos pequenos.



Na abordagem High Scope, esse contato com a natureza, denomina-se “tempo de exterior”, para que bebês e crianças bem pequenas possam expandir a sua exploração e brincadeira em um contexto exterior da sala. Nessa proposta, segundo Hohmann (2001, p. 272), “[...] tal como o tempo de escolha livre no interior, as crianças fazem escolhas sobre aquilo que vão fazer no exterior”. Para as crianças o lado de fora é rico em investigações sensório-motoras que lhes permitem muitas aprendizagens.



Certa manhã, em que as crianças foram convidadas a irem ao pátio, que tem os balanços e as motocas, pude fazer um registro detalhado da ação de Emanuel junto a natureza, e o quanto sua ação mobilizou mais crianças a investigarem as folhas.

Emanuel mostra-se um menino muito observador aos detalhes do seu cotidiano. Esse dia observou que na grama tinham folhas secas das árvores e começou, uma a uma, a pegá-las e colocá-las em uma caixa plástica que estava no próximo. Com muita concentração e habilidades corporais, corria até encontrar uma folha, se abaixava para pegá-la e a levava na caixa.

Essa cena seguiu por um bom tempo. Não era qualquer folha que lhe interessava, eram as folhas secas e as amarelas. Quando as encontrava, as olhava parecendo compará-las. Segundo Nabinger (*apud* Kallo; Balog, 2017, p. 13) “[...] a repetição deste gesto revela o prazer e o encanto, característicos do ato de brincar, que auxilia no desenvolvimento postural autônomo e no movimento livre”.A

investigação iniciou de maneira solitária, mas aos poucos outras crianças foram se juntando para colecionar folhas.



Colecionar faz parte do repertório de brincadeiras das crianças bem pequenas. De acordo com Kálló (2017), assim que as crianças começam a manipular os objetos,

também os colecionam. Ao colecionar, dão-se conta das formas, pesos, cores, espessuras, tamanhos e tantas outras características do elemento investigado. Contudo, também tem início a busca de objetos ou elementos naturais que são idênticos, ou que possuem grandes semelhanças, ou ainda, que possuem a mesma forma. A partir da cena de Emanuel, é possível perceber que ao comparar as folhas, nota suas propriedades comuns e diferentes e quando as coloca na caixa plástica é porque entende que podem ser agrupadas pelas suas características comuns.

Cada criança tem seu modo de investigar, e nem sempre se interessa por determinados materiais, o que não é problema. Contudo, cabe aos professores qualificarem os espaços para que cada criança possa ser instigada a investigar seu cotidiano. Diante dessa singularidade de cada criança ao investigar, apresento a investigação de Alice com as folhas. Alice se aproxima do local em que Emanuel está colecionando as folhas, o observa por alguns instantes e vai até a caixa em que agrupa as folhas. Junto com ela, está a Aurora, que pega uma folha e vem ao meu encontro me mostrar. Alice segue abaixada na caixa, olhando muito atentamente e pega um punhado de folhas parecendo querer senti-las.



Logo em seguida, Alice corre pelo gramado e começa a arrecadar muitas folhas, que parecem ter a mesma característica, ou seja, folhas secas e amarelas. Diferente do Emanuel, ela se senta na grama e vai pegando muitas folhas de uma vez só, até encher sua mão. Depois levanta-se e vai caminhando até a caixa plástica para agrupá-las com as demais. Agora debruça-se sobre a caixa, pega folhas com as duas mãos e joga para cima. As que caíram próximo ao seu pé, agora é uma nova oportunidade de investigar com as sensações de seu pé. Pisa com um pé depois outro, e depois

com os dois. A seguir abaixa-se e começa novamente a arrecadar todas as folhas e as colocá-las na caixa.



Emanuel e Alice com suas ações investigativas nos apresentam o modo peculiar que os bebês e crianças bem pequenas vão agindo sobre os objetos a fim de descobrir suas utilidades e o que é possível fazer com eles. Diante disso, percebemos que os bebês investigam envolvendo o corpo todo, pelo toque, pelo olhar minucioso, pelas tentativas de descobrir o que é, em um tempo diferenciado, como diz Guerra (2023, p. 41) “[...] um tempo para entrar em contato com as coisas, para se debruçar sobre as questões, para brincar com seus significados”. Assumindo este modo, os bebês e crianças bem pequenas sustentam “[...] uma compreensão autêntica do mundo e uma conexão com ele que só pode ocorrer por meio da escuta, da proximidade, da continuidade, da sensibilidade”.

Importante destacar que, durante a pesquisa, pude perceber vários momentos em que, segundo a abordagem High Scope e a do OBECI, o professor tem um importante papel quando se aproxima o término da brincadeira seja no pátio ou na sala ou mesmo em uma sessão. De acordo com Hohlmann (2001), mais



ou menos uns 5 minutos antes do final do tempo da proposta é preciso avisar as crianças que este tempo está quase a acabar, para que possam ir se preparando e realizando suas últimas investidas. É dessa maneira respeitosa que o professor Jô se aproxima de Alice, para falar que daqui a pouco a brincadeira vai terminar, em uma relação afetuosa e ao mesmo tempo coloca a criança como participante do cotidiano. É dessa maneira que a abordagem do OBECI entende a gestão do tempo, como um importante organizador da ação pedagógica, em que, nas palavras de Fochi (2019, p. 288) representa pensar “[...] a gestão do tempo como jornada educativa é a ideia de colocar o acento no *giorno* (dia) da criança”.

Nesse sentido, dentro da jornada educativa, estão contemplados os distintos momentos, como: chegada, brincadeira, pátio, alimentação, higiene, descanso, estar em grupo cantando ou ainda em um pequeno grupo participando de uma investigação. Assim, as crianças bem pequenas buscam investigar também as marcas que conseguem fazer com diferentes riscantes e objetos. Sejam em papel, no chão, na areia, em caixas, ou até mesmo no corpo. Desde pequenas, vão percebendo as marcas que fazem e vão fazendo uma correspondência entre o movimento realizado e a marca que isso gera no espaço ou corpo.

A seguir, compartilho as cenas da Aurora investigando a marca deixada pela caneta hidrocor na caixa de papelão, mas em breve instantes, interessa-se em investigar as marcas em seu corpo. Desenha um pouco na palma da mão esquerda e olha de maneira muito atenta ao que aconteceu, parece gostar e começa a desenhar no dorso de sua mão, troca de caneta e segue desenhando em seu braço. Aurora parece planejar intuitivamente o percurso da caneta sobre seu corpo, e essa ação induz a relação “[...] olho, cérebro, mão, instrumento, ação...gesto e traço(Derdyk, 2015, p. 74). O desenho é uma brincadeira, é investigação. Observa-se que o corpo todo de Aurora está presente na ação, concentrado na ponta da caneta.



Outro grande momento vivido pelas crianças e que pude acompanhar foi uma sessão de investigação com água planejada pelos professores, após observar o quanto as crianças tinham fascínio em mexer, sentir e brincar com a água. Nessa cena, apresento Éverton investigando as possibilidades das águas coloridas ao versar de um vidro a outro. Encontra sobre a mesa alguns vidros com água dentro, então os pega e começa a despejar a água em outro potinho. Observa que nem toda a água cai dentro do pote desejado e que esta escorre pela mesa no chão. Foi então que resolve trocar de lugar, pega seu potinho, com um pouco de água, contorna a mesa e encontra uma tigela maior para despejar o líquido. Agora sim parece que seu projeto deu certo. A investigação do Éverton e das demais crianças vai acontecendo dessa maneira, com a ação das crianças sobre os materiais para que descubram as possibilidades. Em seguida, apresento a cena da Alice nesta mesma sessão. Alice fica muito envolvida com os gelos que



estão dispostos na mesa para a investigação. Inicialmente, vai pegando e colocando em bacias, e isso faz de maneira bem rápida, pois sente que o mesmo está gelado. Quando encontra o socador de batatas começa uma nova investigação. Agora escolhe um pequeno gelo amarelo, lhe posiciona na ponta da mesa, segura com uma das mãos e a outra martela o mesmo. E inesperadamente o gelo escapa e cai no chão. Alice sorri e parece não entender o que aconteceu. Investigações como essas dão condições às crianças corporeificaremos conceitos decorrentes da sua experiência, para mais tarde nomeá-los (Fochi, 2019).



Além disso, a vida cotidiana apresenta inúmeras situações ordinárias cheias de muita aprendizagem e investigação para os bebês, portanto, como afirma Goldschmied (2006), é preciso que os professores tenham o compromisso de criar um ambiente satisfatório que contemple as necessidades das crianças, diante da escolha de materiais, do tempo, espaço, organização de pequenos grupos e intervenção do professor.

É nesse ponto que as pedagogias participativas, mais precisamente, as abordagens pedagógicas tornam-se base para o trabalho desenvolvido na escola de educação infantil, que de fato respeita o direito de as crianças viverem suas infâncias. E para tanto, é preciso reconhecer e nomear a abordagem a que nos filiamos, para sermos coerentes e éticos com o processo educacional. Como afirma Formosinho (2018, p. 24), “[...] o saber fazer uma pedagogia participativa exige ver o seu desenvolvimento concreto no terreno, pensar, debater e partilhar”.

E, para completar, apresento a seguir a última categoria de análise.

5.4 Aprender



Nesta categoria não pretendo esgotar as construções acerca do aprender dos bebês e crianças bem pequenas, nem mesmo recuperar as ideias já bastante exploradas no campo educacional a partir do importante contributo da psicologia do desenvolvimento. O que quero é chamar atenção aos diferentes modos da crianças aprender e, perspectivando pela lente da pedagogia, refletir a respeito. Isso significa incluir as ações pedagógicas do adulto na intersecção com a ação de aprender do bebê.

O aprender dos bebês e crianças bem pequenas acontece a partir de suas experiências, ou seja, “[...] a aprendizagem pela ação e a iniciativa da criança constituem núcleos centrais da abordagem High Scope” (Araújo, 2018, p. 75), uma vez que é a base onde crianças ganham conhecimento por meio de suas brincadeiras e interações com o ambiente, materiais, situações do cotidiano e outras pessoas. Para essa abordagem, existem condições para a aprendizagem ativa da criança: a presença de um adulto de confiança; um ambiente físico centrado na criança, organizado em áreas de jogos e cuidados, com materiais responsivos à lógica sensório motora.

A aprendizagem ativa, de acordo com a abordagem High Scope, surge como eixo central da Roda de Aprendizagem do currículo para a creche, organizando-se basicamente em quatro pontos: observação; interação adulto-criança; ambiente de aprendizagem e horários e rotinas (Hohmann, 2001). A partir disso, é fundamental pensarmos no espaço em que a aprendizagem acontece, e como destaca a abordagem do OBECI, “[...] estranhar o familiar para estabelecer novos modos de

estar com as crianças e promover jornadas de aprendizagem” (Fochi, 2019, p. 242). E é nesse contexto que, na abordagem do OBECI, estrutura os organizadores da ação pedagógica, quer seja: espaço, tempo, materiais, organização de grupos e intervenção do professor (Fochi, 2019). E para refletirmos esse aspecto, apresento algumas cenas da pesquisa, de uma prática semanal vivida pelas crianças da FE1, que se tratava do jogo heurístico. Para a prática do jogo heurístico, cabe aos professores planejarem esse momento de brincar heurístico. Para tanto, em momentos de hora atividade, os professores planejam esse momento. Organizam pequenos grupos de 5 crianças, definem materiais para as sessões, bem como as perguntas norteadoras que os levaram a observar e registrar as crianças nesse momento. Importante que os materiais escolhidos, bem como a organização, é a mesma para cada um dos tapetes. Trata-se de um cuidado estético importante para atender as necessidades das crianças, quando se organiza um tapete. É um gesto de respeito com os bebês e crianças bem pequenas oferecer-lhes materiais cuidadosamente pensados para possibilitar a pesquisa e prazer sensorial.



Nesse sentido, o jogo heurístico, segundo Fochi (2015, p. 132):

Essa brincadeira, que potencializa a ação espontânea da criança, abre um espaço para a exploração de objetos diferentes de brinquedos industrializados, assim como para a criação de combinação entre eles. Além disso, dadas as características dessa brincadeira, (espaço reservado, grupo pequeno de crianças, quantidade suficiente de materiais e receptáculos e sem intervenção direta do adulto), o nível de concentração em sua própria atividade costuma ser bastante elevado.

Em seguida, apresento a cena de Benhur em uma sessão de jogo heurístico, em que é possível observarmos o modo como o menino aprende. Benhur é curioso com o funcionamento das coisas e objetos. Logo que escolhe seu tapete, pega as pedras brancas e as coloca dentro de uma lata. Procura as tampas e fecha as latas. Mas tem algo que me chama muito a atenção em Benhur, que são os movimentos e ajustes que seu corpo estabelece para conquistar o que deseja.



Benhur é só movimento de seu corpo; ora está sentado, ora fica de pé, caminha um pouco e ajoelha-se pegando os dois pequenos bastões um em cada mão, quando esbarra em um rolo de papel que sai do tapete. Então prontamente vai engatinhando buscar o material e o coloca novamente no tapete. Parece que Benhur gosta de manter organizado os materiais para sua manipulação. Depois novamente precisa se acomodar em frente as latas e por alguns instantes bate com os bastões como se fosse uma bateria. Muita atenção na investigação com os materiais. E ainda abre novamente as latas e vai retirando uma a uma das pedras que havia guardado quando chegou.



Nesse ponto gostaria de chamar a atenção para a singularidade das crianças e de suas pesquisas, pois, sendo o mesmo material disponível em cada tapete, a pesquisa de cada criança é singular e única. Para tanto, de acordo com Pikler (Feder, 2011), facilitar a liberdade de movimentos é o mesmo que assegurar as condições materiais e de cuidado, dando ao bebê a possibilidade de se mover conforme seu desejo. Assim, para Benhur o movimento representa muito mais que um prazer funcional, pois é através [...] de seus movimentos que aprende a conhecer seu próprio corpo e a orientar-se em seu contexto (Feder, 2011).

Durante o jogo heurístico, Benhur vai descobrindo o conhecimento físico sobre os objetos que manipula e de acordo com Oliveira (2019, p. 81) “[...] a ação do bebê enquanto brinca se constitui como potencialidade e competência para fazer relações sobre o mundo que se apresenta diante dele”. Dessa maneira, cabe retomar as ideias postuladas por Emmi Pikler, pois ampliam a percepção sobre a atividade da criança, uma vez que não dissociam a relação motora das questões cognitivas e relacionais.

Outro ponto de relevância na aprendizagem das crianças, diz respeito à compreensão de que o cotidiano é o fio condutor da ação educativa, assim muitas aprendizagens dos bebês e crianças pequenas ocorrem no decorrer de um dia na escola. Muitos são os momentos vividos em um dia na escola e sem dúvida muitas aprendizagens vão sendo construídas. Aprendizagens estas da ordem cultural e social de uma comunidade como por exemplo as situações de alimentação coletiva.

Durante a pesquisa, acompanhei diariamente dois momentos em que as crianças são convidadas a se deslocarem ao refeitório para tomarem o café da manhã e mais tarde o almoço. No deslocamento da sala ao refeitório, é visível a aprendizagem acontecendo, por exemplo, quando vemos crianças bem pequenas caminhando de mãos dadas para o refeitório, sem uma condução direta de uma professora.

Nas imagens abaixo, Benhur mostra com muita concentração sua intenção para descascar a banana. Benhur aceita da professora uma banana com cascas e de imediato se coloca a descascá-la. Atenção, intenção, movimentos e tempo é o que Benhur precisa para dar conta de conquistar o que deseja. Ao pegar a banana, a examina e logo começa a pegar na pontinha da casca



para tirá-la. Seus olhos fixos na banana e suas mãos com cuidado e agilidade vão puxando as cascas e as colocando sobre a mesa. Ao conseguir tirar toda a casca, Benhur leva a boca a banana, para retirar o pequeno cabinho e com o apoio da mão consegue retirá-lo. E finalmente chega o momento de comer a banana.



Diante dessa narrativa de Benhur, Fochi (2021, p. 115) nos ajuda a compreender a dimensão integrada da qual menciona Bruner “[...] que se concretiza na coordenação das estruturas de ação mão-olho-cérebro”. Como foi visto, a noção saber-fazer envolve a intenção da ação propriamente dita. Segundo Fochi (2021, p. 115), “[...] a intenção (ou decisão, ou iniciativa) é o ponto chave para desencadear os esquemas de ação. Por isso que considero a intenção uma dimensão epistemológica do *ethos* do bebê”. Considerando isso, muitas abordagens pedagógicas participativas, como é o caso da abordagem Pikler, da Goldschmied, do High Scope e do OBECI, defendem a ideia de não fazer pelos bebês e sim criar oportunidades em que ele por si mesmo possa interagir e descobrir seu entorno. Gradativamente os bebês e crianças bem pequenas vão experimentando práticas cotidianas de cuidado e vão aprendendo os cuidados consigo e com os outros, e durante as relações entre si, acabam por vezes imitando as ações dos professores. Como é o caso de Alice, que, no

momento do descanso, costuma ajudar Antonella em sua cama lhe cobrindo, para somente depois ir deitar-se. Cena essa de atenção, respeito e carinho com o outro, aprendida na relação com o adulto.

Desse modo, reconhecer a atividade autônoma é entender que o bebê é um sujeito de ação e não apenas de reação (Feder, 2011). O que, de acordo com Chokler (2017, p. 142), significa “[...] ação que implica iniciativa, seleção e eleição”, frente às coisas do dia a dia.

Deste modo, é preciso deixar as crianças bem pequenas empreender uma atividade por sua própria iniciativa e levar a cabo suas conclusões (Chokler, 2017), como na cena abaixo, em que Éverton está no pátio e encontra dois copos plásticos com gizes, então pega um e o vira os gizes no chão. Em seguida, pega o outro e passa os gizes de um copo ao outro. Examina se de fato os gizes estão dentro do copo, levanta e os despeja no chão. E em seguida, sai a caminhar pelo pátio batendo um copo no outro, produzindo um som.



Éverton exerceu sua atividade autônoma (Chokler, 2017). Ele é capaz de agir a partir de sua iniciativa ao eleger o material que deseja e ao colocar o projeto em ação de acordo com sua intenção. Percebe as características dos gizes e se dá por conta que são vários, que consegue transladar de um copo para o outro. É capaz de selecionar o que de fato deseja de seu entorno, que são os copos plásticos e com estes inicia uma nova investigação sonora.

Todo esse processo de aprendizagem de Éverton é possível porque, segundo Chokler (2017), ele tem condições para agir, pois escolhe seus próprios instrumentos, se sente seguro e competente, sendo que são estas as condições da sua ação e aprendizagem. A aprendizagem dos bebês ocorre por meio de um processo dinâmico que envolve exploração, observação e interação com o ambiente. Desde o nascimento, os bebês estão constantemente absorvendo informações e desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais.

As crianças bem pequenas aprendem estabelecendo relações. Não se trata de um ensino sistemático, mas nas relações que estabelecem com as coisas e com os outros. Em outras palavras, as crianças pequenas não aprendem com aulas ou explicações, mas por meio de experiências. Essas experiências são situações organizadas pelas professoras que respondem às curiosidades dos bebês, bem como ampliam seus interesses em descobrir seu entorno.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2018), a aprendizagem do bebê não é apenas receptiva, mas também ativa e participativa, sendo inspirada por suas experiências sensoriais e pelas relações com os adultos e o ambiente. A aprendizagem do bebê não se dá de forma isolada, ela ocorre em um contexto de interação contínua, no qual a criança participa ativamente, ainda que de forma incipiente, das práticas que envolvem o ambiente ao seu redor. O bebê aprende a partir da escuta e da observação, mas também por meio de sua ação e experimentação no mundo. A cena em seguida apresenta as crianças brincando em



um sessão com água, e observo em destaque as muitas investigações e aprendizagens que Antonella foi estabelecendo ao longo de sua experiência. Trata-se de uma relação intensa com os materiais disponíveis, envolvendo desde a escolha de qual material usar, até a própria experimentação através do paladar, quando leva à boca algumas pedras de gelo. Antonella parece querer descobrir sobre as características da água, e, para isso, faz diferentes pesquisas, com medidores ou pequenos vidros translada a água e quando pega um coador e coloca a água dentro e essa escorre toda em sua mão.



Na cena de Antonella, fica nítido o que Chokler (2017) afirma quando diz que as mãos da criança bem pequena servem de ferramenta privilegiada para obter acesso a algo que deseja pegar, carregar, transportar, remover. Isso se torna bastante visível nas imagens da menina, em que suas mãos são seu meio de estabelecer relação com os materiais, que seja, para experimentar, alcançar, apertar, sentir e olhar.

Excelentes observadores, curiosos, pesquisadores natos, bebês e crianças têm uma capacidade surpreendente de absorver o mundo à sua volta, colocá-lo à prova, elaborar hipóteses e concluir sobre o que testaram. De acordo com Falk (2011, p. 48), “para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase do desenvolvimento [...]”. Diante disso, apresento as imagens da Antonella, Aurora e Heloisa, que, em um dia no saguão da escola, a escolha de brincar foi a de correr: correr e dar risadas, de um lado para o outro, e experimentar a velocidade, destreza e possibilidades de seu corpo.



São muitas os modos de aprender dos bebês e crianças bem pequenas quando estão em um espaço que possibilita potentes experimentações e relações. O corpo está inteiro nesse processo. Trata-se de uma atividade espontânea que surge da própria iniciativa da criança. E, para tanto, é preciso “[...] defendermos pedagogias em que as crianças possam atuar para conhecer e não conhecer para atuar. O conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo se dá na relação ativa que a criança estabelece nas suas atuações no mundo” (Fochi, 2015, p. 118).

Nesse percurso da pesquisa, fui me aproximando também dos estudos da professora italiana Monica Guerra, e, embora a reflexão dela não esteja pautada na aprendizagem dos bebês, percebi uma grande contribuição da autora para pensarmos esses processos de aprendizagem. Segundo a autora Guerra (2023, p.41), é necessário “[...] tempo para entrar em contato com as coisas, para se debruçar sobre as questões, para “brincar” com seus significados [...]”. E esse processo de tempo para demorar é o que a criança faz para aprender sobre o mundo.

Diante disso, o professor David Chang (*apud* Guerra, 2023, p.41), que desenvolve seu trabalho na perspectiva da educação ao ar livre, apresenta a ideia de “maravilhado” para o mundo. E essa ideia de maravilhamento, encantamento é uma característica das crianças bem pequenas, pois as coisas ordinárias de um dia na escola passam a ter um sentido muito peculiar para cada bebê. Para pensarmos sobre o quanto as crianças se maravilham com suas descobertas, apresento as cenas do Emanuel no pátio da escola. Depois de já ter brincado de muitas outras coisas, resolve que andaria de motoca. Sua concentração e persistência nessa brincadeira foram incríveis, o seu trajeto era sempre o mesmo, pedalava a motoca ao redor da caixa d’água da escola, observando o jardim à sua volta.



Emanoel mostrou já ter aprendido a andar de motoca e a pedalar, o que realizou por um tempo considerável nesse dia. E, assim, as aprendizagens vão se consolidando, na continuidade e permanência da ação das crianças em relacionar-se com os materiais e com o mundo.

Dessa maneira, as abordagens pedagógicas participativas de Elinor Goldschmied, Emmi Pikler, High Scope e Pedagogia-em-Participação compartilham princípios centrais sobre o valor das experiências infantis e sobre a importância da participação ativa das crianças nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar esse itinerário de pesquisa de mestrado vivido, parece-me adequado retomar as palavras de Zavalloni (2021) sobre o verdadeiro propósito da viagem. Sem dúvida, o essencial da viagem não é a chegada, mas sim a caminhada. Não se trata apenas de objetivos, mas de viver os desafios, as conquistas e as alegrias do percurso. Não é aonde chegar o mais importante, mas como. Terminar uma dissertação é como ter feito uma viagem, ou seja, nunca voltamos do mesmo jeito que fomos. Aprendemos muito, compartilhamos um bocadinho de coisas e sem dúvida a experiência deixa marcas que ampliam o nosso horizonte.

Diante da questão que orientou este estudo-De que modo os bebês e as crianças bem pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo na creche? -, busquei, ao longo da dissertação, apresentar os desdobramentos dessa reflexão, assim como tornar visível esse modo tão singular dos bebês e crianças bem pequenas de descobrir a si, o outro e o mundo. Nesse encontro, com a questão inicial da pesquisa, é possível destacar algumas reflexões a partir dos dados produzidos pela observação cotidiana do grupo de crianças da FE1 e de seus professores.

Por essa via, interessada em visibilizar os modos pelos quais os bebês investigam, aprendem e relacionam-se, busco no processo de revisão integrativa dar início a esse mapeamento conforme a temática em discussão. Considerei esse movimento necessário para me aproximar da temática, cuja pesquisa desenvolvi, assim como pude constatar que a análise empreendida demonstrou a escassez de estudos sobre a aprendizagem dos bebês, alicerçada no campo da Pedagogia; ponto esse que, para esta pesquisa, desde o início, foi uma escolha, pensar sobre os processos de investigação, aprendizagem e relação das crianças bem pequenas refletidas com o campo da pedagogia.

Frente a isso, a partir das pesquisas mapeadas e da análise em que evidenciei as contribuições já existentes para o campo, foi possível estabelecer argumentos acerca da necessidade e importância de estudar sobre os modos de relação, aprendizagem e investigação dos bebês, pensando as articulações com a Pedagogia. Destaco a importância de firmar a Pedagogia como campo do conhecimento, como ciência que se constitui entre a teoria, a prática, as crenças e os valores (Oliveira-

Formosinho, 2007). Aqui, cabe ainda especificar que estou fazendo referência ao campo das pedagogias participativas que rompem com este modelo burocrático, pois a sua principal finalidade centra-se no envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem (Formosinho, 2018). Faço a defesa de que as escolas de educação infantil assumam a pedagogia participativa em seu cotidiano, a partir de uma perspectiva em que conceba a criança como capaz, criativa, relacional e produtora de cultura. Essa pedagogia nos convoca a colocar a criança na centralidade de todo processo educativo, e, diante disso, observar atentamente as ações dos bebês, para repensar os espaços, tempos, materiais, relações e a intervenção do adulto.

Dessa forma, a construção de uma pedagogia pressupõe a investigação do cotidiano (Fochi, 2019), através de um processo de observação, registro, reflexão e interpretação, a fim de percebermos o que fazemos, como fazemos e para que fazemos. Sendo assim, a pedagogia “[...] acolhe a natureza do conhecimento em movimento, e, por isso, refletir sobre aquilo que se faz é crucial para responder aos pedidos sociais” (Fochi, 2019, p. 22).

Em consonância com o exposto, para pensar a ação dos bebês e seus processos de aprendizagem, encontro em quatro abordagens pedagógicas-Emmi Pikler; Elinor Goldschmied; High Scope e Pedagogia-em-participação (essas que servem de herança para o OBECI)-modelos pedagógicos que buscam romper com uma educação utilitária e almejam cotidianamente uma educação comprometida com a vida. Assim, busquei mostrar o valor do saber-fazer das pedagogias participativas, para compreensão do modo que os bebês se investigam o mundo, uma vez que, essas abordagens envolvem um processo concreto, quer dizer, é necessário refletir a prática situada, em coerência com os princípios e valores partilhados.

Por conta disso, esta dissertação apresenta as abordagens pedagógicas participativas como uma possibilidade potente para discutirmos e pensarmos sobre os bebês e seus modos de inserção no mundo. Os bebês são pesquisadores de seu mundo, e, portanto, a prática pedagógica deve criar as condições que apoiem a imaginação, inventividade e descoberta, pois as pequenas coisas mobilizam as crianças a aprender, e, assim, cabe aos professores acompanharem os bebês proporcionando-lhes um ambiente favorável para a descoberta.

Articulado a esses aspectos, apresento a abordagem do OBECI, que vem se consolidando como uma abordagem pedagógica participativa brasileira, que se

desdobra em uma pedagogia explícita, que recebe um nome (Formosinho, 2018). Portanto, a abordagem do OBECI não é neutra, ela se situa nas pedagogias participativas, porque compartilha de uma visão de criança e adultos que compartilham os processos de aprendizagem como construção de significados (Fochi, 2019). Principalmente porque, nas abordagens participativas, o processo de aprendizagem ocorre de maneira situada, contextual, cultural, posicionando a criança como centro do processo cotidiano educativo. Essa concepção desafia a uma práxis que seja responsiva à criança, resgatando a criança no cotidiano pedagógico, a fim de oportunizar as melhores oportunidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, metodologicamente, escolho fazer um estudo de caso com um grupo de 15 bebês e seus 3 professores de uma escola pública, e para tanto acompanho uma vez na semana o cotidiano nesta creche. O estudo de caso tem um grande potencial de contribuição aos desafios da prática educativa na creche, uma vez que possibilita olhar atentamente a vida cotidiana dos bebês, para podermos desnaturalizar rotinas que acabam tornando-se práticas que pouco contribuem com as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Assim, a partir das 80 horas de observação, no contexto da escola de educação infantil, do grupo de crianças bem pequenas, foi possível produzir pequenos vídeos das ações dos bebês em diferentes momentos do cotidiano, para que ao revisitá-los identificasse esse modo peculiar dos bebês de interpelar o mundo ao seu redor.

Diante deste estudo de caso, confirmei minha hipótese do quanto o campo da pedagogia, mais especificamente as pedagogias participativas, ao planejarem as categorias: espaço, tempo, materiais, arranjo de grupo e intervenção da professora contribuem para qualificarmos as práticas pedagógicas que buscam oportunizar aprendizagens significativas para os bebês e crianças bem pequenas. Então, entendo que o grande currículo para essa faixa etária se centra nas relações, pois essa é a descoberta dos bebês, descobrir quem é e, ao mesmo tempo, conhecer os outros. Isso quer dizer que, durante a vida cotidiana na creche, as crianças têm possibilidades de viver situações reais ligadas à vida.

No que se refere a isso, no contexto deste estudo de caso, observei que cada bebê tem seu modo investigativo único, alguns são mais rápidos em suas escolhas e elegem com certa convicção qual material que deseja conhecer mais a fundo. Outros já estabelecem um certo mapeamento inicial, em que vão trocando de materiais como

se quisessem saber primeiro o que está disponível para depois de fato fazer sua escolha. Ao interagirem com os materiais, com as demais crianças e professoras, as crianças vão experimentando jeitos de estar no mundo, muito a partir de suas ações como: pegar, puxar, amassar, jogar, transladar, colocar na boca, raspar entre inúmeras ações que poderíamos elencar quando observamos as crianças em condições de aprendizagem ativa.

Da mesma forma, evidenciei, na companhia das crianças, o quanto essa relação das crianças entre mãos, boca, olhos, corpo é o que possibilita aos bebês investigarem seu contexto, sendo que é a partir da própria ação que as crianças vão corporeificando os conceitos (Fochi, 2019) antes de nomeá-los. É nessa relação de encantamento que os bebês têm com as coisas simples do cotidiano que percebi que se dá a aprendizagem ativa, em que, a partir de um espaço planejado pelos professores, as crianças têm as condições de investigarem, conforme a sua curiosidade em aprender.

Enquanto pesquisadora, professora e formadora de professores de educação infantil, e através do contexto da pesquisa, percebi um aspecto essencial e que sem dúvida é uma variável pedagógica importantíssima para que a escola possa garantir os direitos das crianças. A escola em que a pesquisa foi realizada, vem desenvolvendo a abordagem pedagógica do OBECI e esse fato passa a ser uma importante variável, uma vez que essa comunidade de aprendizagem, ao longo de 10 anos vem construindo percursos de formação em contexto com os professores, que de fato passam a olhar atentamente para os bebês e construir a partir da vida cotidiana um currículo respeitoso e com as especificidades necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem da faixa etária.

Assim, importa retomar os objetivos propostos por esta dissertação a fim de contar esse percurso que buscou responder às inquietações apresentadas para essa pesquisa. Como primeiro objetivo, foi a identificação de estudos e pesquisas existentes referente ao tema dos bebês, relações e aprendizagem. Para tanto, como já explicitiei anteriormente, busquei na revisão integrativa essa possibilidade de mapear esses estudos.

Já o segundo objetivo compreender o modo com que os bebês e crianças pequenas se relacionam, investigam e aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, foi sendo estabelecido um caminho de análise e reflexão através dos dados

empíricos dessa pesquisa, refletidos a partir das cinco abordagens pedagógicas: Lócky, Goldschmied, High Scope, Pedagogia-em-participação e OBECI. E ao fazer esse caminho, sem dúvidas contemplo o terceiro objetivo, que foi o de assumir a pedagogia como quadro referencial para pensar sobre os bebês na creche.

Logo o quarto objetivo, contribuir com a abordagem pedagógica participativa em construção do OBECI na especificidade da creche, talvez tenha sido o mais complexo, pois entendo que essa comunidade de aprendizagem (OBECI), está em um caminho de elaboração importante para a abordagem do OBECI, e vejo que há muito o que refletir e sistematizar, para conseguirmos fazer uma distinção do que é uma elaboração desta abordagem e o que faz parte da herança pedagógica das abordagens Lócky, Goldschmied, High Scope, Pedagogia-em-participação. Mas percebo que de alguma maneira esta pesquisa contribui com a construção da abordagem do OBECI, ao passo que germina pontos importantes para continuar esse caminho de construção da abordagem.

O quinto objetivo desta investigação documentar densamente o cotidiano educativo do grupo de crianças da FE1, de uma escola infantil pública e participante do OBECI, aconteceu durante as visitas semanais ao grupo de crianças e professores, em que através de vídeos e fotos fui documentando esse percurso. O próximo objetivo, revisitar os “observáveis” do cotidiano educativo em momentos de planejamento com o grupo de professores da referida turma, a fim de apoiá-los a perceber os modos com que os bebês aprendem, se deu a partir de três encontros, que em seguida explicarei melhor. E como um último objetivo, contribuir para o campo das Pedagogias Participativas, mais especificamente para pedagogia da creche, a partir das narrativas e reflexões das cenas analisadas, entendo que através das categorias brincar, relacionar, investigar e aprender estabeleço importantes contribuições, que valorizam as pedagogias participativas.

Por sua vez, retomando a metáfora do teatro que assim apresentei na organização das categorias de análise dos achados da pesquisa, quer seja “Ato: brincar”, quer sejam “Cenas: investigar; relacionar e aprender”, podemos somar a isso a ideia de bastidores. Bem, o bastidor é o local onde acontece a preparação do espetáculo, é o antes e depois da apresentação. Trata-se do lugar em que os atores se vestem, aguardam para entrar em cena e os técnicos de iluminação e som fazem os ajustes. Assim, pensar em bastidores para também compor a metáfora deste

estudo de caso é pensar sobre o lugar e o papel que os professores ocupam nessa cena. Cabe destacar que essa pesquisa não tinha o objetivo de focar na ação pedagógica, contudo, ao observar atentamente as ações dos bebês, é inevitável dialogar com a ação docente, uma vez que é pela interação e iniciativa dos professores que os bebês se encantam e interessam-se pelas coisas do mundo.

Tendo em vista o exposto, a pesquisa pretendia ser um estudo de caso praxiológico desenvolvido por processos de investigação praxiológica, com encontros semanais com os três professores responsáveis pelo grupo de crianças. Contudo, com o caminhar da pesquisa, com as necessidades e demandas da escola, não foi possível estabelecer semanalmente esses encontros, por muitos motivos que a dinamicidade da própria escola e vida justificam. Conseguimos desenvolver alguns encontros, que foram possíveis a partir dos observáveis da própria prática, para pensarmos e buscarmos qualificar os momentos de alimentação dos bebês, com mesas mais apropriadas à altura dos pequenos e com a presença de um adulto sentado à mesa. Outro destaque foi pensarmos sobre esse modo de aprender dos bebês a partir de pequenos vídeos do cotidiano, bem como estabelecendo uma camada mais densa sobre os verbos de ação das crianças. Pensar no importante papel do professor de “bastidores” significa entender que quanto melhores as condições ambientais, de espaços, materiais, tempos e relações, maiores são as oportunidades de experiências de aprendizagem dos bebês, o que legitima as abordagens de Emmi Pikler; Elinor Goldschmied, High Scope, Pedagogia-em-participação e OBECI para a educação infantil.

Desse modo, minha intenção em dialogar com os professores foi compreender o quanto a formação em contexto é um dispositivo importante para a qualificação e desenvolvimento profissional, pois se trata de uma mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico (Oliveira-Formosinho, 2016). Além disso, o que diferencia a formação em contexto é justamente seu contorno.

Assim, esse percurso investigativo, extremamente significativo para mim, coloca luz sobre a importância de refletirmos sobre a pedagogia e suas especificidades para uma prática educativa pautada na creche. Espero que as cenas compartilhadas e articuladas com as abordagens pedagógicas de Lócky, Goldschmied, High Scope, Pedagogia-em-participação e OBECI possam instigar,

além de possíveis caminhos para o cotidiano na creche, o olhar pesquisador do professor diante de sua própria prática.

Com base nisso, defendo que o modo dos bebês e crianças bem pequenas interpelarem o mundo e as coisas se dá pela singularidade de cada um ao brincar, investigar, relacionar-se e aprender. Reconheço que o brincar dos bebês ocupa um local privilegiado na construção da especificidade da pedagogia para a creche, pois impacta profundamente as possibilidades que se criam para viver, aprender e brincar (Goldschmied, 2006). É perceber diferentes gestos que os bebês e as crianças bem pequenas estabelecem em seu contato com os objetos e, assim, a partir de sua curiosidade, desenvolvem muitas ações como pegar, soltar, amassar, socar, apertar, jogar. Além dessas e outras tantas ações, os bebês mostram diferentes maneiras de investigar, mobilizados pelo seu desejo de conhecer a si, os outros e o mundo.

Ademais, mediante as cenas refletidas dos bebês em ação, posso afirmar que não existe um modo único e universal que os bebês e crianças bem pequenas estabelecem para se relacionarem, investigarem, brincarem ou ainda aprenderem. Aprender, investigar, brincar e relacionar-se se dá a partir de experiências múltiplas, a partir do corpo, do afeto, do interesse, do prazer, do vínculo, de espaços e materiais adequados, de tempo suficiente para que os bebês possam se aproximar e experimentar. E todos esses aspectos estão em profundo diálogo com a pedagogia participativa e com uma prática responsável pela aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças. Logo, espero que as professoras possam construir relações de confiança com as crianças, em que estabelecem um ambiente seguro, no qual as iniciativas das crianças são vistas como intencionais e o papel do adulto é encorajar e apoiar a necessidade de exploração ativa da criança.

Portanto, uma pedagogia que atenda as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas necessariamente deve estar pautada na organização de um ambiente que acolha os bebês e proporcione bem-estar aos pequenos e, ao mesmo tempo, invista na formação continuada dos seus profissionais. Além disso, a centralidade do processo educativo são as crianças, de modo a escutá-las e planejar o cotidiano de maneira a respeitar os direitos das crianças. Nesse sentido, planejar um ambiente satisfatório, que permita a ampliação das relações de maneira qualitativa, a partir da organização dos mobiliários, materiais, espaço, considerando a faixa etária das crianças e o tamanho do grupo, mostra-se uma importante ação das professoras.

Por fim, retomo a metáfora do grande atoe brincar dos bebês, para mais uma vez marcar a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas, tendo em vista que o brincar do bebê é esse impulso de querer agir e de estar em relação para conhecer o mundo. Ao brincar os bebês, tem a oportunidade de experimentar e repetir suas ações, e dessa maneira vão adquirindo novas possibilidades de aprendizagem e de complexificação de seus pensamentos. Portanto, quando um bebê tem liberdade para agir por iniciativa e interesses próprios pode adquirir conhecimentos muito mais sofisticados e ao mesmo tempo significados do que se fossem ensinados.

Desse modo, concluo minha pesquisa, destacando a importância de continuarmos atentos ao cotidiano educativo dos bebês e crianças bem pequenas na creche, pois acredito que esse é o caminho para uma prática justa e honesta na escola de educação infantil, considerando que a aprendizagem está na ação e na iniciativa da criança. Nesse caso, é essencial que os professores sejam responsáveis em planejar espaços que possam apoiar a experiência motora e as descobertas das crianças de acordo com o desenvolvimento infantil, a partir de mobiliários que possam circunscrever espaços de investigação, bem como, com a escolha de brinquedos e materiais não estruturados como elementos naturais e da natureza, tempo e organização de grupos, que deem a oportunidade de ampliar o enredo lúdico.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara; ROSSETTI, Maria Clotilde Ferreira. Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012 Tradução. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/FTP6Jqj9dDgvNmVYHvjD4RJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04/04/2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ARAÚJO, Sara de Barros. **A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a educação e cuidados a pessoa entre o nascimento e os três anos**. In: Modelos Pedagógicos para a Educação em creche. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAÚJO, Sara de Barros (orgs). Porto: Porto Editora, 2018, p. 139-160.

ARAÚJO, Sara de Barros; MONTEIRO, Tânia. Pedagogias explícitas em creche:relato de uma investigação-ação em contexto português. **Revista Humanidades eInovação**, Palmas, v.4, n. 1 - 2017. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/296>>. Acessado em: 10|05|2023.

ARENDT, Anna. **A condição humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Agosto,2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Simonis Sandra. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: < <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sérgio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IX, 2012 , Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/312214197_O_DESAFIO_DA_PESQUISA_COM_BEBES_E_CRIANCAS_BEM_PEQUENA>. Acesso em: 03 jan. 2024

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; XXXXX, Paulo Sérgio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa na Região Sul, 2012. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/312214197_O_DESAFIO_DA_PESQUISA_COM_BEBES_E_CRIANCAS_BEM_PEQUENA Acesso em: 14/03/2025.

BITENCOURT, Lais Caroline Andrade. **Docência com bebês**: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil. 2020. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. *Gestão e Sociedade*, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em:

<<https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestoesociedade/article/view/1220/906>>.

Acesso em: 07 abr. 2023.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em:

<https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220> Acesso em: 14/03/2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. MEC. **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BROUGERE, Gilles ; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Coleção: formação de professores. Campinas: SP: Autores Associados, 2012.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CHOKLER, Myrtha Hebe. **La aventura dialógica del la infancia**. Buenos Aires: Cinco, 2017.

COUTINHO, Ângela. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. **Da Investigação às Práticas**, 4(1), 31 -43. Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/80272159/Os_beb%C3%AAs_e_a_brincadeira_quest%C3%B5es_para_pensar_a_doc%C3%Aancia. Acesso em: 22/03/2023.

COUTINHO, Ângela. **Os bebês e a brincadeira**: Questões para pensar a docência. Da Investigação às Práticas, 4(1), 31 -43. Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em:

<https://www.academia.edu/80272159/Os_beb%C3%AAs_e_a_brincadeira_quest%C3%B5es_para_pensar_a_doc%C3%Aancia>. Acesso em: 22/03/2023.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Grupo A, 2014. *E-book*. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848893/>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS Peter; PENCE Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso: 2019.

DALY, Lisa; BELOGLOVSKY, Miriam. **Peças Soltas 2**: inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos. Lisboa. APEI-Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2022.

DALY, Lisa; BELOGLOVSKY, Miriam. **Peças Soltas**: inspirando o brincar nas crianças Lisboa. APEI-Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2015.

DAVID, Myriam; APPEL, Geneviève. **Lóczy, uma insólita atencion personal**. Barcelona: Octaedro, 2010.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

DOHERTY, Jonathan; BROCK, Avril; BROCK, Jackie; JARVIS, Pam. **Nascidos para brincar**: bebês e crianças pequenas brincando. In: BROCK, Avril...et al. Brincar: aprendizagem para vida. Porto Alegre: Penso, 2011.

FALK, Judit (Org.). **Abordagem Pikler educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Pikler -Lóczy. 3ªed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.101p.

FEDER, Agnes Szanto. **Una mirada adulta sobre el niño activo**: el sentido del movimiento en la protoinfancia. Buenos Aires: Cinco, 2011.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 505–524, abr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216526>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

FOCHI, Paulo Sergio, *et al.* **Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros**. In: CANCIAN, Viviane Ache et al (orgs). Pedagogias da infância, crianças e docências na educação infantil. UFSM.[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil**. IN: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne. **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. **A complexa sutileza da ação pedagógica no berçário**. In. PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. Atravessamentos: Ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. **A curiosidade, a intenção e a mão**: o *ethos* lúdico do bebê. In: MELO. José Carlos de; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v.8, n.68., 2021.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945> Acesso em: 14/03/2025.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. **Educação Unisinos**, nº24, 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio. *et al.* **O brincar heurístico na creche**: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Formação em contexto na Educação Infantil**: A busca pela construção de drivers de inovação. [Projeto de Pesquisa, Unisinos], 2022.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70616> Acesso em: 14/03/2025.

FOCHI, Paulo Sergio. **Pikler-Lóczy**: a construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In: FORMOSINHO-OLIVEIRA, Julia; ARAÚJO, Sara Barros. Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto Editora, 2018. p. 181-195.

FOCHI, Paulo Sérgio; FRAGA, Débora Suzana Berlitz; HEMING, Leisiane. **Estudos de caso em pesquisas na Educação Infantil**: uma revisão integrativa. Revista Educação PUCRS. Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-17, jan-dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.45662> Acesso em: 14/03/2025.

FOCHI, Paulo Sérgio; FRAGA, Débora Suzana Berlitz; HEMING, Leisiane. Estudos de caso em pesquisas na Educação Infantil: uma revisão integrativa. **Revista Educação PUCRS**. Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-17, jan-dez. 2024.

FOCHI, Paulo Sergio; STOCK, Bianca Sordi. **Contribuições de Elinor Goldschmied e Donald Winnicott para os cuidados e educação de bebês**. In: MARIN, Isabel Kahn; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de et al. Quem é o bebê hoje: a construção do humano na contemporaneidade. São Paulo: Blucher, 2022.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 249-272.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxiológica. **Revista Sensos**, Porto, v. I, n.1, p. 15-38, 2016.

FORMOSINHO, João. A educação em creche: o desafio das pedagogias sem nome. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara(orgs). **Modelos Pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto: 2018,p. 7-28.

FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: Uma investigação praxiológica. Porto, PT: Porto Editora, 2016b.

FORTUNA, Tania Ramos. **Brincar é aprender**. In: GIACONOMI, Marcello Paniz et al. coordenado pelo SEAD/UFRGS. Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p. Disponível em : <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/179315>>. Acesso em: 11|11|2024.

FRAGA, Débora Suzana Berlitz. **Aprender em companhia**: a relação entre a documentação pedagógica, a coordenação pedagógica e os professores na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, São Leopoldo, 2024.

FRAGA, Débora Suzana Berlitz; Heming, Leisiane. Estudos de Caso na investigação em Educação Infantil. In: SILVA, Jonathan Vicente da; CUTY, Pâmela Franciele Nunes; LIMBERGER, Rafaela [Orgs.] **Perspectivas teóricas e metodológicas para as pesquisas em Educação**. São Carlos: Pedro & João, 2023.

GARCIA, Andrea Costa. **Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GOBATTO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 4, n. 1, 2017.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços**: Dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29947> Acesso em: 14/03/2025.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

HATZENBERGER. Dionísio Felipe. **Conselho Municipal de Educação de Novo Hamburgo**: 6 Décadas de História (1958-2018). Novo Hamburgo: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

HEDGECOE, John. **O novo manual da fotografia**. São Paulo: Senac, 2013.

HEMING, Leisiane. **Adultos e crianças partilhando jornadas de aprendizagem na educação infantil**: o caso da professora Carolina e das crianças da faixa etária 3 da EMEI João de Barro, de Novo Hamburgo/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, São Leopoldo, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_6fac3ea882fd4342d61594ad1183a4de Acesso em: 14/03/2025.

HEMING, Leisiane. **Adultos e crianças partilhando jornadas de aprendizagem na educação infantil**: o caso da professora Carolina e das crianças da faixa etária 3 da EMEI João de Barro, de Novo Hamburgo/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, São Leopoldo, 2024.

HERMANN, Nadja. **Ética e Pesquisa em Educação Subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

HOHMANN, MARY; POST, Jacalyn. **Educação de bebês em infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOYELOS, Alfredo; RIERA, Maíra Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Editora Phorte, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat, 2004.

Hoyuelos, Alfredo. **Viver os tempos emocionados da infância**. In: Aguilera, Maria Isabel Cabanellas *et al.* Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior . São Carlos: Pedro & João Editores , 2020. p. 17-42

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KELLETER, Rafael Ferreira. **O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre: diálogos com a Abordagem Pikler**. 2020. 376 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica do projeto à implementação**. São Paulo: Artmed, 2008.

LECUYER, Catharine. **Educar para curiosidade: a criança como protagonista da sua educação**. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2015.

LOFFLER, Daliana. **Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário**. 2019. 334 f. Tese (Doutorado em Educação Instituição de Ensino), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACÁRIO, Vice de Paiva. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5489> Acesso em: 14/03/2025.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: **Ética e Pesquisa em Educação Subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MAJEM, Tere; ÒDNA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas SP: Autores Associados.(2010)

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: Edwards, Carolyn; GANDINI, Laella; FORMAN, George (Org). **As Cem linguagens da Criança: a Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-112.

MARSHALL, C; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1989.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **10 Lições sobre Goffman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MATURANA, Humberto R; ZÖLLER, Gerda Verden. **Brincar: o caminho desdenhado**. In: MATURANA, Humberto R. et al. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MÁXIMO, Luciana Perpétuo. **Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.29031/pdf.v14i11.439> Acessoem: 14/03/2025.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications III educational**. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES. R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 16/06/2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 16/06/2023.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 111-136.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Portugal: Editora Porto, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia em Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; et al. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLUSOGA, Yinka. **Nós não brincamos assim aqui: perspectivas sociais, culturais e de gênero sobre as brincadeiras**. In: BROCK, Avril...et al. *Brincar: aprendizagem para vida*. Porto Alegre: Penso, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de**

pesquisas pós críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados:** informes de uma investigação-ação. 2014. Tese (Livre Docência em Educação infantil) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <doi:10.11606/T.48.2014.tde-01122014-155847>. Acesso em: 2024-05-09.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas:** saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022

RIBEIRO, Bruna; CARVALHO, Flávia. **Abordagens participativas na Educação Infantil:** saberes necessários para nos manter em voo. São Paulo: Passarinho, 2023

RIBEIRO, Larissa Monique de Souza Almeida. **Processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês na Educação Infantil.** 2022. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

RICHTER, Sandra Regina S.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RIERA, María A. Do olhar ao observar. In: HOYUELOS, A. ; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil.** São Paulo: Phorte, 2019. p. 75-115.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil.** Porto Alegre: SEDUC/UNDIME, 2018.

RODRIGUES, Ana Julia Lucht. **Materialidade(s) e os bebês:** um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche. 2020. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraná, Curitiba, 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales; BAPTISTA, Monica Correia. Triangulação metodológica em pesquisas etnográficas com e sobre crianças. **Diálogo Educ.** [online], v. 23, n. 76. 2023. Disponível em: < <https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.076.ds08>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.** 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135380> Acesso em: 14/03/2025.

SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte: MEC, nov. 2010.

SILVA, Viviane Tolentino da. **As Vivências dos Bebês no Berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte:** Processos Interacionais e a Construção de Sentidos em suas Aproximações. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BAPP9J> Acesso em: 14/03/2025.

SIMONS, Helen. **El estudio de caso: teoría y práctica**. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

SOARES, Susana Macedo. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. São Paulo: Ominisciencia, 2017.

SOUSA, Elaine Tayse de. **As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?** 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

SOUSA, J. **Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico**. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância), Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/38555>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STAMBAK, Mira et al. **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Capinas: SP: Autores Associados, 2011.

TARDOS, Anna. **A mão da educadora**. In: FALK, Judit (org.). Abordagem Pikler: educação infantil. [s. l.]: Omnisciência, 2016. p. 62-69.

TARDOS, Anna. **Autonomía y/o dependencia**. In:FALK, Judith (org). Lócky, educación infantil. Barcelona: Octaedro, 2008.

TITTONI, Jaqueline; OLIVEIRA, Renata; MARQUES, Paula. A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades de conhecer. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto alegre, v. 13, n.1, p. 56-66, jan./jun. 2010.

UNIVESP. Na íntegra – Lenira Haddad – Abordagem High/Scope.[S. l.; s. n.], 04 fev. 2016. 1 vvideo (26 min 59s). Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=RWpC9_TvTDM>. Acesso em: 09 mai. 2024.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?** 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7239> Acesso em: 14/03/2025.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, Marília Pinto de; ZAGO, Nadir;

VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A Pedagogia do Caracol**: por uma escola lenta e não violenta. Americana, SP: Adonis, 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –**Professora**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A professora

Eu, Luciane Varisco Focesi, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e estou realizando esta pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada provisoriamente como BEBÊS EM RELAÇÃO: pistas para um percurso de aprendizagem. sob a orientação do Professor Dr. Paulo Sergio Fochi. Esta pesquisa se enquadra como um dos estudos de caso da pesquisa: Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação, coordenada pelo professor Dr. Paulo Sergio Fochi.

Você, professor(a) da turma, está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa que tem como principal objetivo de compreender o modo como os bebês e crianças bem pequenas, estabelecem relações umas com as outras e com os materiais, a fim de perceber a construção de aprendizagem e de que maneira os professores podem contribuir para ampliar as experiências de aprendizagem.

Através da metodologia de estudo de caso qualitativo, a produção de dados acontecerá entre os meses de agosto a dezembro de 2023, e envolverá um período de convívio com você e as crianças da turma em que atua, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias, vídeos e notas no diário de campo.

Nesta pesquisa, os sujeitos serão nomeados, sendo a identidade da escola, das crianças e a sua enquanto professora, revelada, se você estiver de acordo. Esta é uma forma de reconhecer e valorizar a participação de vocês nesta pesquisa. Esta pesquisa não apresenta danos ou riscos, uma vez que se trata de acompanhar o suas práticas pedagógicas junto a sua turma. Todo o material produzido nesta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação, Luciane Varisco Focesi e seu orientador, Paulo Sergio Fochi, sendo utilizado para fins desta pesquisa e da divulgação dos dados produzidos na mesma em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Você poderá recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Por desejar sair da pesquisa, não será acarretado qualquer prejuízo.

É assegurado assistência durante toda pesquisa, bem como esclarecimentos adicionais antes, durante e depois da participação, por meio do e-mail e/ou telefone da pesquisadora e mestranda em Educação. Você também poderá obter

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – aos Responsáveis pela Criança



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados a qualquer tempo.

Agradeço sua colaboração para realização desta atividade de pesquisa e estou à disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone (51) 999738558 ou pelo e-mail: lucianevarisco@gmail.com.

Sua concordância se dará, por meio da assinatura neste documento, em duas vias: uma fica com a senhora, e a outra sob minha responsabilidade.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____, CPF _____, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Autorizo ainda, a divulgação dos dados produzidos na pesquisa em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura Pesquisador(a)

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2023.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aos responsáveis pela criança

Eu, Luciane Varisco Focesi, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e estou realizando esta pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada provisoriamente como BEBÊS EM RELAÇÃO: pistas para um percurso de aprendizagem. sob a orientação do Professor Dr. Paulo Sergio Fochi. Esta pesquisa se enquadra como um dos estudos de caso da pesquisa: Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação, coordenada pelo professor Dr. Paulo Sergio Fochi.

Seu/sua filho/a está sendo convidado (a) a participar voluntariamente desta pesquisa que tem como principal objetivo de compreender o modo como os bebês e crianças bem pequenas, estabelecem relações umas com as outras e com os materiais, a fim de perceber a construção de aprendizagem e de que maneira os professores podem contribuir para ampliar as experiências de aprendizagem.

Através da metodologia de estudo de caso qualitativo, a produção de dados acontecerá entre os meses de agosto a dezembro de 2023, de convívio com as crianças da turma de seu/sua filho/a, juntamente com a professora, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias, vídeos e notas no diário de campo.

Nesta pesquisa, os sujeitos serão nomeados, sendo a identidade da escola e da criança - ou seja, de seu/sua filho/a - revelada, se você, enquanto responsável legal estiver de acordo. Esta é uma forma de reconhecer e valorizar a participação deles nesta pesquisa. Esta pesquisa não apresenta danos ou riscos, uma vez que se trata de acompanhar o cotidiano do seu/sua filho/a na escola, junto a sua turma. Todo o material produzido nesta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação, Luciane Varisco Focesi e seu orientador, Paulo Sergio Fochi, sendo utilizado para fins desta pesquisa e da divulgação dos dados produzidos na mesma em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Você poderá recusar a participação de seu filho (a) ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Por desejar sair da pesquisa, não será acarretado a seu/sua filho/a, qualquer prejuízo.

É assegurado assistência durante toda pesquisa, bem como esclarecimentos adicionais antes, durante e depois da participação, por meio do e-mail e/ou telefone da pesquisadora e mestranda em Educação. Você também poderá obter

informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados a qualquer tempo.

Agradeço sua colaboração para realização desta atividade de pesquisa e estou à disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone (51) 999738558 ou pelo e-mail: lucianevarisco@gmail.com.

Por meio de sua assinatura neste documento, em duas vias, você autoriza a participação da criança _____ - seu/sua filho/a - e recebe uma das vias. A outra ficará sob minha responsabilidade.

Se concordar com a participação da criança, esta será convidada a confirmar se aceita, por meio da leitura do termo de assentimento junto comigo. A resposta será através de documento específico.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____, CPF _____, autorizo a participação voluntária do meu filho (a), a qual sou responsável, a participar desta pesquisa. Autorizo ainda, a divulgação dos dados produzidos na pesquisa em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Assinatura responsável pela criança

Assinatura Pesquisador(a)

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS
AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE
DIREITOS (LEI N. 9.610/98)**

Por esse Instrumento Particular, eu, _____
_____, RG nº _____ e CPF nº
_____, residente e domiciliado na _____
_____.

por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Luciane Varisco Focesi e seu professor orientador Dr. Paulo Sergio Fochi, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos de meu filho (a), _____ vinculados em material produzido na própria instituição onde estuda, tais como: fotos, desenhos, processo documental e comunicações, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, "home vídeo", DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à imagem de meu filho (a), bem como autorais dos trabalhos desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem dele (a) ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Assinatura do (a) responsável legal _____,

Novo Hamburgo, 2023.