

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CCHB – Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Sorocaba

Shirley Maria de Oliveira

Poéticas da infância: saberes que emergem no encontro com crianças desde bebês no cotidiano
da Educação Infantil

Sorocaba

2026

Shirley Maria de Oliveira

Poéticas da infância: saberes que emergem no encontro com crianças desde bebês no cotidiano
da Educação Infantil

Dissertação para obtenção do título de mestre em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba. Linha de pesquisa: Formação de educadores, cotidianos e práticas educativas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Walburga dos Santos

Sorocaba

2026

Oliveira, Shirley Maria de

Poéticas da infância: saberes que emergem no encontro com crianças desde bebês no cotidiano da Educação Infantil / Shirley Maria de Oliveira -- 2026.
174f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Maria Walburga dos Santos
Banca Examinadora: Célia Regina Batista Serrão, Juliana Diamante Pito, Maria Aparecida Guedes Monção, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia.
Bibliografia

1. Crianças desde bebês. 2. Formação de professores. 3. Docência na Educação Infantil. I. Oliveira, Shirley Maria de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

SHIRLEY MARIA DE OLIVEIRA

Poéticas da infância: saberes que emergem no encontro com crianças desde bebês no cotidiano
da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação para obtenção do título de Mestre em
Educação. Sorocaba, 27 de fevereiro de 2026

Orientadora

Prof.a. Dra. Maria Walburga dos Santos
UFSCar - Campus Sorocaba

Examinadora

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Batista Serrão
UNIFESP - Campus Guarulhos

Examinadora

Prof.^a Dr.^a Juliana Diamante Pito
UNIFESP – Campus Vila Clementino S. P.

Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Guedes Monção
UNICAMP - Campinas

Examinador(a)

Dra. Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia
Prefeitura Municipal de Sorocaba
Pesquisadora do CRIEI.

*“Eu não caminho para o fim,
eu caminho para as origens.”*

Manoel de Barros

“Venha, vamos visitar as formigas!”



*Aos bebês e crianças que, ao me convidar para segui-las, tem me
conduzido com sabedoria e sensibilidade por caminhos mais
poéticos, sendo inspiração e guia na minha trajetória
profissional e na vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma maneira, estiveram ao meu lado durante este estudo: sendo inspiração, me encorajando, me apoiando. Pessoas queridas que acreditaram em mim, mais do que eu poderia acreditar.

À minha orientadora Maria Walburga dos Santos, querida Wal, por seguir comigo, por compartilhar seus saberes, pela parceria e carinho. Encontrei em você uma presença que acolhe, respeita, inspira, me fortalecendo e encorajando na jornada. Minha gratidão por caminhar ao meu lado!

À Banca examinadora, minhas referências na vida acadêmica e inspiração na minha trajetória profissional na Educação: Prof.^a Dr.^a Célia Regina Batista Serrão, Prof.^a Dr.^a Juliana Diamante Pito, Prof.^a Dr.^a Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Guedes Monção, Prof.^a Dr.^a Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia.

À Equipe da Divisão Pedagógica, DIPED, da DRE Santo Amaro, parceiras no trabalho e amigas para toda vida: Denise Pizzoni, Deni Miranda, Elenice Costa e Rose Castro.

À equipe do CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto, em especial às professoras Jani, Andréa, Juliana e Sidineia. Agradeço a generosidade das partilhas, por abrir as portas das suas salas, por me abrigar, me acolher e me inspirar. A força e beleza do trabalho que vocês realizam com as crianças desde bebês e suas famílias me guiou na pesquisa, me inspira na defesa da Educação pública e me fortalece para as lutas na garantia dos direitos dos bebês e das crianças. Serei sempre grata!

Agradeço às (aos) colegas do CRIEI - Grupo de pesquisas a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância e ao Núcleo de Educação e Estudos da Infância, da Universidade Federal de São Carlos, coletivos nos quais encontrei parceria, apoio e inspiração.

Às amigas da pós-graduação que foram presentes e presença durante a jornada: Alessandra Menck, Claudia Fioravanti, Karen Palazon, Ana Laura Aquino, Elaine Silva e Monisa Maciel. Ao amigo Ítalo Butzke, por tanto e por tudo!

Agradeço à rede paulistana de Educação Infantil da cidade de São Paulo e todas (os) as (os) profissionais que compõe essa rede. Sou grata por tanto que vivi e aprendi nestes 44 anos de experiência profissional e de vida, uma jornada de lutas, conquistas, inspiração e lindos encontros.

À amiga e parceira Elaine Silva, sempre presente, generosa e acolhedora. Gratidão por ter sido colo nos meus momentos de incertezas e fragilidades.

Às amigas queridas, presentes especiais que a Educação Paulistana me deu: Emiliana Pinheiro, Lídia Léa, Rosemeire Figueiredo, Silvia Micelli, Terezinha Garcia, Márcia de Castro, Sandra Gasque, Vera Lúcia Curtu, Eliane Garcia Fulco, Valéria Figueiredo Murati, Andréa Garcia e Janaína Maudonnet. A vida tem mais luz e beleza com a presença de vocês.

Ao João Antonio, meu companheiro, por acolher minhas ausências e preparar deliciosas comidinhas enquanto eu escrevia.

Às minhas irmãs, irmãos, sobrinhas, sobrinhos, cunhadas e cunhados, minha família, meu porto seguro. Gratidão pelo apoio e incentivo.

Em especial, à Marina Dresler. Por todo amor e presença na minha vida. Uma filha que ganhei de presente da minha irmã, Lis, que hoje é luz.

Aos meus pais, que na simplicidade da vida na roça, nos ensinaram a grandiosidade e a generosidade da natureza; a intensidade das histórias narradas e dos contos tradicionais; a alegria e a poesia das rodas cantadas e brincadeiras; e a beleza da vida, ensinamentos tecidos em gestos de amorosidade e delicadeza aos pés do fogão de lenha.

RESUMO

OLIVEIRA, Shirley Maria de. **Poéticas da Infância – saberes que emergem no encontro com crianças desde bebês no cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação). UFSCAR – Sorocaba, 2025.

Esta pesquisa se deu a partir de um olhar investigativo aos processos educativos vividos no cotidiano de um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, publicamente reconhecido pelo trabalho que realiza. O estudo acompanha o cotidiano vivido com crianças desde bebês nessa instituição, analisando as condições para garantia de amplos direitos da infância em contextos de vida coletiva. A partir da observação do contexto educacional, buscou-se identificar aspectos da proposta educativa e ações cotidianas que favorecem a atuação, a autoria e a autonomia das crianças desde bebês nos seus percursos criativos, reconhecendo nas experiências vivenciadas no cotidiano, na ambientação dos espaços e na organização dos tempos as possibilidades do brincar. Analisou-se a maneira como crianças desde bebês vivem suas subjetividades em contextos de vida coletiva a partir das condições oferecidas. O estudo tem como base teórica os estudos da Infância, notadamente a Sociologia da Infância, propondo-se a uma investigação com crianças em diálogos com os processos educativos a partir de um estudo de caso etnográfico a respeito do trabalho realizado pela instituição lócus da pesquisa. Compreendem-se as crianças desde bebês como sujeitos sociais e culturais, que participam do cotidiano educacional de maneira ativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem participativa, por meio de um estudo com crianças desde bebês, em um contexto de vida, de interações e de descobertas em condições reais, com dados construídos por meio de um processo de inserção na realidade com observação ativa e participante. Seus recursos são a produção de imagens fotográficas, registros escritos em diário de campo, produção de vídeos, dentre outros materiais, buscando uma aproximação com as expressividades, as narrativas e as perspectivas das crianças. Também foram realizados processos de escuta e diálogo com os profissionais da instituição, especialmente a equipe gestora (diretora e coordenadora pedagógica) e professoras, por meio de entrevistas e conversas informais estabelecidas no decorrer da pesquisa. Os registros elaborados pelas professoras da turma foco da pesquisa, relatórios, planejamento, fotos e vídeos também compõem com o material coletado para compreensão do objeto de pesquisa. Trata-se, portanto, de reconhecer condições educacionais e institucionais que respeitam, consideram e escutam as manifestações infantis, acolhendo as infâncias nas suas diversidades, diferenças, subjetividades e potencialidades, de forma a apresentar novos modos de exercer a docência e de construir a educação com as crianças desde bebês.

Palavras-chave: crianças desde bebês; infâncias; creches; formação de professores, docência na Educação Infantil.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Shirley Maria de. **Poetics of Childhood – knowledge that emerges in the encounter with children from infancy in the daily life of Early Childhood Education.** Master's Dissertation. (Post-Graduate Program in Education). UFSCAR – Sorocaba, 2025.

This research was conducted from an investigative perspective on the educational processes experienced in the daily life of an Early Childhood Education Center in the city of São Paulo, linked to the Municipal Department of Education, publicly recognized for the work it performs. The study follows the daily life experienced of children from infancy in this education institution, analyzing the conditions for guaranteeing broad childhood rights in of contexts collective life. Based on observations of the educational context, this study sought to identify aspects of the educational proposal and daily practices that foster children's participation, authorship, and autonomy of children, from infancy, in their creative journeys. It recognized the possibilities of play in daily experiences, the environment of spaces, and the organization of time, analyzing how children, from infancy, experience their subjectivities in collective life contexts based on the conditions offered. The theoretical basis is childhood studies, notably the Sociology of Childhood, proposing an investigation with children in dialogue with educational processes through an ethnographic case study of the work carried out by the institution that is the locus of the research, understanding children, from infancy, as social and cultural subjects who participate actively in daily educational life. This is a qualitative, participatory research study involving children from infancy onwards, within a real-life context of interactions and discoveries. Data was collected through a process of immersion in reality with active and participant observation, using photographic images, written records in a field diary, videos, and other materials to understand the children's expressiveness, narratives, and perspectives. The study also utilized listening and dialogue processes with the institution's professionals, especially the management team (director and pedagogical coordinator) and teachers, through interviews and informal conversations established throughout the research. The records produced by the teachers of the class, that is the focus of the research (reports, lesson plans, photos, and videos) also contribute to the collected material for understanding the research object. Therefore, it aims to recognize institutional educational conditions that respect, consider, and listen to children's expressions, welcoming childhoods in their diversity, differences, subjectivities, and potential, presenting new ways of practicing teaching and constructing education with children from infancy onwards.

Keywords: children from babies; childhoods; daycare; teacher training, teaching in early childhood education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Assistente de Direção

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

ASO – Assistente de Suporte Operacional

ATE – Auxiliar Técnico Educacional

BII – Berçário II

CDC – Convenção sobre os Direitos das Crianças

CEI – Centro de Educação Infantil

CME – Conselho Municipal de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DOM – Diário Oficial do Município

DRE – Diretoria Regional de Educação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96)

MGI – Minigrupo I

NAE – Núcleo de Ação Educativa

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil

PEA – Projeto Especial de Ação

PEI – Professor de Educação Infantil

PLANEDI – Plano de Educação Infantil

PNIP – Política Nacional Integrada da Primeira Infância

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SAS – Secretaria de Assistência Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE IMAGENS E FOTOGRAFIAS

Figura 1 – A professora.....	23
Figura 2 – A coordenadora pedagógica.....	26
Figura 3 – Tripé do processo formativo.....	29
Figuras 4 e 5 – Imagens que narram os percursos vividos pelas crianças no cotidiano do CEI.....	55
Figuras 6, 7 e 8 – Localização do CEI.....	60
Figura 9 – O jardim que recebe.....	62
Figuras 10 e 11 – O jardim que acolhe.....	62
Figuras 12, 13 e 14 – O banheiro das crianças em uma escola pública.....	63
Figuras 15, 16, 17, 18 e 19 – Espaços e ambientes do CEI.....	64
Figuras 20, 21, 22 e 23 – Espaços flexíveis que se abrem para a ação e criação das crianças.....	70
Figuras 24 e 25 – Experiências com as histórias de tradição oral.....	73
Figuras 26 e 27 – Elementos da cultura afro-brasileira.....	73
Figuras 28, 29 e 30 – Reconhecimento identitário racial.....	74
Figuras 31 e 32 – Entre brincadeiras e percursos, a vida acontece no CEI.....	76
Figuras de 33 a 42 – O que nos contam os gestos das crianças quando brincam?.....	84
Figura 43 – Pés descalços, mundo meu.....	85
Figuras 44, 45 e 46 – Pés de tinta, mãos de tinta, tinta, tinta.....	93
Figuras 47 e 48 – A sala do Berçário.....	96
Figuras 49, 50, 51 e 52 – A sala referência do Minigrupo I.....	98
Figuras 53, 54, 55, 56 e 57 – Contextos de investigação e brincadeiras.....	106
Figuras 58, 59 e 60 – Prédio de caixote.....	109
Figura 61 – Esconderijo de caixote.....	109
Figuras 62 e 63 – Abrigo de caixote.....	109
Figuras 64 e 65 – Trem de caixote.....	110
Figura 66 – Trem de cadeiras.....	110
Figuras 67 e 68 – Moradas de passarinhos, lagartas e borboletas.....	112
Figuras 69, 70, 71 e 72 – Espaços e ambientes de experiências.....	113
Figuras 73, 42, 75 e 76 – Chás, flores e frutas.....	114
Figuras 77, 78 e 79 – A natureza como um lugar para vivência da infância.....	115

Figuras 80, 81 e 82 – Criança e natureza: entrega, quietude e contemplação.....	116
Figuras de 83 a 88 – A parreira ensina sem palavras: sobre paciência, cuidado e confiança.....	118
Figuras 89, 90 e 91 – O espaço na perspectiva das crianças.....	119
Figuras 93 e 94 – Eu também vou escrever no seu caderno.....	121
Figuras 95, 96, 97 e 98 – A brincadeira se aprimora.....	122
Figuras 99, 100, 101 e 102 – Experiências compartilhadas no contexto de vida coletiva.....	123
Figuras 103 e 104 – Vamos visitar as formigas!.....	125
Figuras 105 e 106 – A morada das formigas.....	126
Figuras 107, 108 e 109 – A casa das formigas.....	127
Figuras 110, 111, 112, 113 e 114 – Poéticas infantis que se revelam pelos gestos, alegrias e encantamentos.....	128
Figuras 115, 116 e 117 – Eu sou a Rainha do Céu!.....	129
Figuras 118 e 119 – Gestos de cuidado.....	133
Figuras 120 e 121 – Você é a vovó dela.....	134
Figuras de 122 a 129 – Ler também é acolher.....	136
Figuras de 130 a 136 – Alimentar, embalar e ninar.....	137
Figuras 137 e 138 – Espaços e materialidades que conferem sentidos ao brincar.....	138
Figuras 139 e 140 – CEI Amigo do Peito.....	140
Figuras 141, 142, 143, 144 e 145 – Reunião das famílias.....	144
Figuras de 146 a 152 – Dia da Família na Escola.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contextos para brincadeiras e pesquisas.....	36
Quadro 2 – Organização das turmas atendidas no ano de 2025.....	56
Quadro 3 – Faixa etária dos bebês e crianças do minigrupo I.....	87
Quadro 4 – Contextos investigativos: Professoras Jani e Andréa.....	97
Quadro 5 – Intenções: Professoras Jani e Andréa.....	99
Quadro 6 – Registro de observação dos percursos de investigação da Elena.....	102
Quadro 7 – Registro de planejamento das Professoras Jani e Andréa.....	111
Quadro 8 – Ações e propostas de participação das famílias.....	143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 ENCONTROS POÉTICOS	15
1.1.1 Encontro 1: minhas primeiras experiências na infância – encontros com as palavras narradas e cantadas, com as brincadeiras e com a natureza	15
1.1.2 Encontro 2: meu primeiro encontro com a docência	18
1.2 POR ENTRE CAMINHOS E TRAVESSIAS: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA.....	21
1.2.1 Linha histórica	21
1.2.2 A professora.....	23
1.2.3 A coordenadora pedagógica	26
1.2.4 O encontro com os bebês.....	27
2 O LUGAR DA PESQUISADORA	38
2.1 O que aprendi com as crianças.....	38
2.2 O modo de observar da pesquisadora	41
3 A PESQUISA E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	44
3.1 Inquietações que mobilizaram para a pesquisa	44
3.2 Por quê, para quê e como pesquisar o cotidiano educacional com crianças desde bebês.....	46
3.3 As creches e pré-escolas como possibilidades de atendimento e garantia dos direitos das crianças desde bebês e suas famílias.....	46
3.4 Perspectivas sociológicas para uma Pedagogia com crianças desde bebês	50
3.5 A base metodológica para a pesquisa segue por onde caminham as crianças	52
3.6 Critérios para escolha do campo de pesquisa	58
3.6.1 Caracterização da Unidade.	59
3.7 A chegada ao campo da pesquisa: no passo e compasso da pesquisadora, a paisagem ganha um novo jeito de olhar	61
3.7.1 Cenas de um cotidiano onde a vida acontece	68
3.7.2 Episódio 1: “Pode chorar, isso se chama saudades”	71
3.7.3 Episódio 2: “O encontro com a ancestralidade e identidade étnico-racial”	72
4 A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS DESDE BEBÊS	77

4.1 Episódio 3: “Eu não sou sua amiga!”	82
5 NARRATIVAS TECIDAS NO COTIDIANO VIVIDO COM AS CRIANÇAS.....	83
5.1 Primeiro encontro com um dos Grupos da Pesquisa	87
5.1.1 Caracterização do grupo	87
5.1.2 O encontro com as crianças desde bebês no decorrer da pesquisa.....	90
5.1.3 Episódio 4: “Pés de tinta, mãos de tinta, tinta, tinta”	90
5.2 A sala referência dos grupos da pesquisa	96
5.3 A atitude docente	99
5.3.1 Episódio 5: “Você quer ajuda, Maylla? Quer?”	100
5.3.2 Episódio 6: “Estou nanando a minha bebê que ela está cansada.”	101
5.4 A organização dos espaços	103
5.4.1 Episódio 7: “Caixotes: abrigo, esconderijo e trem”	108
5.5 Os espaços externos: possibilidades do brincar livre e da relação com a natureza	112
5.5.1 Episódio 8: “A parreira ensina sem palavras: sobre paciência, cuidado e confiança”	117
5.6 Os espaços do CEI pelo olhar das crianças.....	119
5.7 Linguagens que se tecem e se expandem no encontro com o outro e com o mundo.....	120
5.7.1 Experiências compartilhadas no contexto de vida coletiva	120
5.7.2 Episódio 9: “Eu também vou escrever no seu caderno!”	121
5.7.3 Episódio 10: “Vamos visitar as formigas. Elas estão com fome!”	125
6 A IMPORTÂNCIA DO CUIDADO	129
6.1 O cuidado na sua dimensão pedagógica e estruturante do desenvolvimento infantil nas instituições educacionais.....	129
6.1.1 Episódio 11: “Eu sou uma rainha do céu!”	129
6.1.2 Episódio 12: “Você precisa trocar?”	132
6.1.3 Episódio 13: “Vovó, faça ela dormir”	133
7. AS FAMÍLIAS E O COTIDIANO NO CEI: PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGO.....	139
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE ABREM CAMINHOS PARA NOVOS ESTUDOS E REFLEXÕES	146
9 REFERÊNCIAS	151

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas com as Professoras.....	156
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
COORDENADORA PEDAGÓGICA.....	157
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRETORA...	158
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
FAMÍLIAS.....	159
APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
PROFESSORAS	162
APÊNDICE G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
COORDENADORA PEDAGÓGICA.....	165
APÊNDICE H: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
DIRETORA	168
ANEXO 1: MAPA DA SALA REFERÊNCIA.....	171
ANEXO 2: REGISTRO DO PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS	172
ANEXO 3: REGISTRO DE OBSERVAÇÃO.....	173
ANEXO 4: REGISTRO DAS INTENÇÕES E PLANEJAMENTO DOCENTE	174

1 INTRODUÇÃO

*Não há transição que não implique um ponto de partida,
um processo e um ponto de chegada.
Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.
De modo que nosso futuro baseia-se no passado
e se corporifica no presente.
Temos de saber o que fomos e o que somos
para sabermos o que seremos.
(Paulo Freire, 1979)*

1.1 ENCONTROS POÉTICOS

1.1.1 Encontro 1: minhas primeiras experiências na infância – encontros com as palavras narradas e cantadas, com as brincadeiras e com a natureza

Esta pesquisa surge a partir da minha trajetória com as crianças e professoras da infância durante meu percurso profissional na rede paulistana de Educação Infantil, trajetória ancorada nas memórias de uma infância vivida na zona rural de uma pequena cidade do interior de São Paulo.

Meu interesse em pesquisar os cotidianos educativos com crianças desde bebês tem como nascedouro as experiências vividas na minha infância. É lá que pego o primeiro fio da linha que tece meu percurso e história como educadora na Educação Infantil. Minhas primeiras experiências na infância me constituíram e me inspiraram na minha trajetória profissional na Educação pública paulistana. Nessa trajetória, muitos encontros se sucederam: encontros poéticos que me nutriram de inspiração, coragem e saberes que me guiaram na construção de uma Pedagogia que tem os bebês como guias. Uma educação do afeto, do acolhimento, do respeito pela criança e sua sabedoria, uma educação poética e sensível.

Nasci na zona rural de uma pequena cidade do interior. Vivi minha infância na roça. Meus pais eram agricultores e a vida era simples, sem televisão, desprovida de todos os meios de comunicação midiático e imagético do mundo contemporâneo. Dialogando com Antonio Bispo, compreendo que as memórias construídas na infância vivida na roça podem nos nutrir de força, coragem e inspiração para a vida adulta.

Outro pulsar das memórias de criança é o caminho da roça, que fazíamos juntos às gerações mais velhas, a geração mãe e a geração avó. Ouvíamos a sonoridade emitida pela mata, a partir do movimento do vento e das águas dos riachos, rios e das cachoeiras, dependendo de por onde passávamos. (...) Essas são memórias recorrentes, para as quais eu volto sempre que eu encontro um obstáculo na minha caminhada. É onde me reanimar e é de onde sou novamente remetido,

agora com uma força maior, que ultrapassa os obstáculos e dá continuidade ao percurso. (Santos, 2023, p. 10 e 11)

No final do dia, a gente brincava na frente da casa e meu pai nos contava causos e contos de assombração. Meu pai não sabia ler nem escrever, nunca foi para a escola. Não sei onde aprendeu tantas histórias para contar e nem como guardava tantas palavras na memória. E contava de um jeito tão gostoso de escutar que a gente conseguia visualizar toda a história e caminhar pelas paisagens dos contos. Ele também cantava umas modinhas tristes que às vezes traziam melancolia e saudade daquilo que a gente nem tinha vivido. Não havia luz elétrica, era uma lamparina acesa abastecida de querosene. Até hoje sinto cheiro do querosene no ar. Nas noites de inverno, a gente se achegava bem pertinho do fogão de lenha, e, assim, bem juntinho, escutava suas histórias. Minha mãe também nos contava histórias. Eram contos de encantamento e muitas histórias onde os personagens eram os animais. Hoje encontro essas narrativas em publicações de Luís da Câmara Cascudo, Henriqueta Lisboa, Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo e outros. Além das histórias, minha mãe cantava lindas cantigas de ninar, cantigas de roda e rezas de benzer e curar.

Cresci nesse universo, nutrida pelas palavras. E as palavras narradas por meu pai e minha mãe alimentaram meus sonhos. Levavam-me para lugares encantados que me sustentavam com doses diárias de fantasia. De alguma forma, essas narrativas me trouxeram ensinamentos, sonhos e esperanças. Os finais felizes dos contos e histórias me forneceram mecanismos que me ajudaram a enfrentar meus medos, anseios, incertezas e privações. Assim, minhas lembranças são povoadas de muitas vozes: minha mãe, que nos contava os contos de encantamento, entoava as cantigas de roda e canções de ninar e repetia rezas de curar e benzer. Meu pai que contava causos e cantava modinhas. Ainda pequena e sem saber identificar o sentido que se ocultava atrás de cada uma das palavras, elas acalentaram minha alma e preencheram de significados todos os meus sonhos e devaneios.

Estas experiências me constituíram e as lembranças ainda fazem brotar imagens poéticas das narrativas ouvidas na infância. Palavras que determinaram meu modo de ver e sentir o mundo, palavras que povoaram a minha imaginação, fazendo com que minha infância se tornasse uma paisagem revestida de mistérios. Era lá, neste universo misterioso, que eu me refugiava. Naquela roça desprovida de qualquer recurso material, eu encontrava a possibilidade de contato com um mundo mágico, onde tudo era possível. Nestas pastagens, eu me nutri, me refugiei, me fortaleci e cresci.

As palavras também estavam presentes nas brincadeiras de roda, nos brinquedos cantados e jogos. Vivi uma infância mergulhada nas brincadeiras. Ainda guardo na memória muitas melodias e coreografias das rodas e brinquedos cantados que brinquei na infância. Memórias de uma experiência vivida no corpo, num doce despertar pelo gosto do movimento, da brincadeira, reconhecendo o valor da palavra pelo balanço da cantiga, como nos inspira Lydia Hortélio, que afirma:

E, nessa tarefa de busca da nossa alma ancestral, é a Música da Cultura Infantil, justamente, o instrumento mais precioso. Por meio de sua prática, estaremos restabelecendo o laço afetivo com a língua, a língua-mãe, não aquela da rede televisiva ou dos livros de escola, mas a que está nas cantigas de ninar e nos brinquedos de nossas crianças, tão carregados dos encantos e mistérios da infância do nosso povo, dos múltiplos arquétipos de nossa cultura. E com a língua-mãe musical, a canção popular, que soa nesses brinquedos com o viço, a graça e doçura de nossas crianças, e em toda a cultura popular, viva, variada, mestiça, onipresente, no corpo e na voz dos nossos brincantes, cantadores e poetas. Ao cultivar as palavras da origem, estaremos restabelecendo o laço afetivo com a língua. (Hortélio, 2017, p. 35)

Assim como as palavras me abrigavam, também me refugiei na natureza. Ela me forneceu possibilidades de viver experiências profundas na infância, seja modelando o barro, brincando no rio ou me abrigando nos galhos das árvores. Construía brinquedos com gravetos, toquinhos de madeira e sementes. Encontrava na natureza uma dimensão de profundidade e inteireza que me reconectava com minha essência sensível e criadora. Acredito que a natureza pode salvaguardar o estado de poesia em que vivem as crianças quando habitam esse espaço/tempo/lugar e entregam-se ao ócio, à solidão, ao devaneio, com toda inteireza dos seus sentidos. Assim, reestabelecem os elos que nos caracterizam como seres biofílicos, considerando a importância da conexão e interação com o meio natural para o desenvolvimento infantil nos seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais (Profice, 2010).

As crianças nos revelam, desde bebês, um desejo natural e espontâneo de relação e interação com a natureza. Os espaços institucionais para a Educação Infantil devem considerar os desejos infantis de estabelecer uma relação próxima e potente com a natureza e seus elementos, disponibilizando recursos que favoreçam a presença de espaços institucionais com diversidade de recursos naturais que acolham o impulso e vontade que as crianças demonstram de estar na e com a natureza, como tempo e espaço de vida e experiência na infância. Penso que é na natureza que aprendemos o verdadeiro sentido da liberdade. Isso nos convoca a repensarmos a maneira como são organizados os espaços das instituições de Educação Infantil, na perspectiva de conter, controlar e aprisionar. Precisamos modificar as lógicas de mundo nas quais estamos inseridos

para podermos transformar os espaços das Creches e Pré-escolas, rompendo com o modelo escolar instituído desde os tempos da colonização e reinventarmos os espaços institucionais ancorados nos desejos infantis, tendo as crianças desde bebês como guias nessa jornada e tempo de vida.

1.1.2 Encontro 2: meu primeiro encontro com a docência

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

(Paulo Freire, 1996, p. 28)

Meu primeiro encontro com a docência aconteceu com a minha mãe. Saímos da roça e fomos morar na cidade. Minha mãe começou a frequentar o antigo Curso Normal, de formação de professores. Já no segundo ano, começou a dar aulas na Zona Rural. Sempre a acompanhava até a escola. Era uma sala com uma lousa bem grande. Tinha uma mesa da professora e quatro fileiras de carteiras. Cada fileira era destinada para uma série: do primeiro ao quarto ano. Minha mãe dividia a lousa em quatro partes. Em cada parte da lousa, eram escritos os conteúdos para cada série. Ela dava aula para as quatro turmas, preparava o lanche e, após a aula fazia, a limpeza da sala. Lembro-me de ir com ela até o rio lavar as canecas do lanche. Trago comigo até hoje as imagens dessa escola da zona rural. Íamos de charrete e sempre ganhávamos presentes das famílias para trazer para casa: ovos, leite, queijo, frango, milho verde e mandioca. Muitas crianças dos sítios foram alfabetizadas por ela. Sua trajetória como professora me inspirou e me conduziu para a docência.

Mergulhada nesse universo rural, aprendi com a minha mãe o verdadeiro sentido da docência. Compreendi que o ato de ensinar não pode estar distanciado do contexto de vida dos alunos, mas devem aproximar-se de uma educação que contribua para a compreensão da realidade, que estimule os processos de autoria, tornando os alunos cada vez mais capazes de apreender, compreender, relacionar e ressignificar o conhecimento compartilhado. Nessa perspectiva, podemos compreender que a docência se constitui na relação, de tal forma que tempos, espaços, rotinas e cotidiano são tecidos no encontro com crianças desde bebês que nos convidam a trilharmos juntos esse caminho. Estar nesse cotidiano é entregar-se para uma experiência plena, um tempo a ser partilhado com quem inaugura a vida.

A experiência que eu vivi com minha mãe na infância me inspirou e me conduziu para a docência. Assim que terminei o ensino fundamental, fui fazer magistério, curso de formação de professores. Ao concluir o Ensino Médio, com 19 anos de idade, vim morar em São Paulo e ingressei na Rede Paulistana de Educação Infantil como professora na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).



POR ENTRE CAMINHOS E TRAVESSIAS

**TRAJETÓRIA
PROFISSIONAL NA
EDUCAÇÃO
INFANTIL
PAULISTANA**

1.2 POR ENTRE CAMINHOS E TRAVESSIAS: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

1.2.1 Linha histórica

Esta pesquisa surge a partir da minha experiência profissional com as crianças e educadoras da infância durante minha trajetória na rede municipal de São Paulo. Meu percurso profissional na Educação Infantil Paulistana como professora, coordenadora pedagógica, diretora de escola, assessora técnica e formadora tem conduzido minha trajetória de estudos sobre a vivência da infância nas creches e pré-escolas.

No entanto, a partir do meu encontro com os bebês no Centro de Educação Infantil (CEI) atuando como Coordenadora Pedagógica, mudei minha compreensão sobre a docência e a educação infantil. Nesse processo, foi possível reconhecer o CEI como espaço de vida coletiva, onde se tecem relações de afeto, encontros, num lugar e tempo de estar e de existir juntos. A maneira como crianças desde bebês¹ resistem e negam-se a ocupar um lugar de aluno nos inspira a pensar uma educação que rompe com a pedagogia centrada no adulto e aponta para uma perspectiva pedagógica que acolha os bem pequenos na sua inteireza, com abertura e disponibilidade para partilhar de um tempo de vida. Portanto, a presença das crianças desde bebês nas creches e pré-escolas nos indica outros modos de ser, estar, existir juntos, um modo de ser professor que rompe com a centralidade adulta e dialoga com o modo poético como vivem os bebês, no qual a vida é como um estado de arte, em que cada um pode criar e tecer a sua própria existência.

Os bebês, nos seus modos de agir, revelam uma força inaugural de vida enquanto uma existência imprevisível, transgressora, inusitada, que pede outros modos de ser professor e nos inspira a pensar a escola como locus de criação da diferença, como campo filosófico que se abre para infinitas possibilidades de saber, pensar, ser, com espaço e possibilidade de conhecer de maneira diferente do que já se conhece. A Pedagogia, quando compreendida como método de ensino, que se apoia em pressupostos determinantes e propostas curriculares prontas e fechadas, não se adequa aos bebês. Para estes, a instituição educativa é um tempo e lugar de convívio, de encontros, onde se tecem as relações de confiança e afeto. Um tempo-espaço de liberdade, onde as bases educacionais se estabelecem nas relações humanas. É necessário, portanto, construirmos

¹ Utilizaremos o termo “crianças desde bebês” ao longo de todo o texto. Essa escolha fundamenta-se na defesa pela integralidade das infâncias na Educação Infantil, evitando rupturas e evidenciando a presença dos bebês. Trata-se de uma maneira de reafirmarmos a importância de políticas públicas para a Educação Infantil e da garantia de direitos para as crianças desde bebês.

uma Pedagogia para a Educação Infantil, melhor ainda, uma Pedagogia para as Infâncias, considerando que as crianças que acessam o Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade têm o direito a uma Pedagogia que respeite e acolha o tempo da infância.

A educação com crianças nas creches e pré-escolas pede uma abordagem educacional emancipatória, que acolha os ritmos infantis e seus modos plurais de perceber e conhecer o mundo. Em alguns contextos educacionais, temos educado nossas crianças para obedecer às regras, controladas e guiadas pelos adultos, confinadas em salas de aula, aprisionadas pelas paredes, fazendo da escola um lugar de aprendizagem da obediência, da subserviência, do aprisionamento dos corpos. No entanto, em muitas situações, os corpos infantis não se conformam às normas institucionais impostas, não se deixam aprisionar, traçando linhas de fuga onde buscam escapar e transgredir aos processos de docilização dos corpos, que se revelam principalmente nos bebês, quando a escola ainda não conseguiu aprisioná-los nos padrões vigentes.

Precisamos romper com um modelo educacional voltado para a domesticação, que se pauta na massificação, não reconhecendo as pessoas como sujeitos participativos no seu processo de conhecimento. Devemos construir uma educação libertária, que se oponha à opressão, que acolha os mais novos que chegam ao mundo abertos para viver a grande aventura da existência humana, numa perspectiva de acolhimento e receptividade. Segundo Paulo Freire (1996, 53), “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

É necessário, portanto, emanciparmos a educação para libertarmos também os professores, silenciados e aprisionados numa educação tradicional e opressora, a fim de que possam assumir seu papel social e histórico, com esperança e coragem necessárias para a construção de uma educação libertária e libertadora, carregando sempre o desejo e a esperança de transformação.

É importante reconhecermos a nossa responsabilidade para com aqueles que chegam, no sentido de apresentarmos um mundo a ser habitado, considerando que a educação é encontro, partilha, que se pauta em processos de relações humanizadoras.

1.2.2 A professora

Figura 1 – A professora



Fonte: acervo da autora.

Em 1982, iniciei minha trajetória profissional como professora na Escola Municipal de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. A Educação Infantil na época assumia um caráter pedagógico numa perspectiva de educação compensatória, com o propósito de suprir as possíveis carências culturais e sociais das crianças, filhas e filhos dos trabalhadores.

Existia uma crença de que as crianças das classes sociais desfavorecidas necessitavam de programas de educação que compensassem suas carências culturais a fim de que adquirissem as competências necessárias para o sucesso escolar e social. A educação infantil, portanto, tinha um caráter propedêutico, a serviço de preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

Uma educação pautada numa concepção de conhecimento universal, de tal forma que a prática pedagógica se dava de maneira transmissiva, linear e adultocentrada. Um modelo de ensino que se apresentava desde a educação infantil, se acentuava no ensino fundamental e permanecia durante todo processo educacional.

Nesse período, a Educação Infantil em São Paulo atendia as crianças de 4 a 7 anos de idade com as turmas organizadas por estágios de acordo com a idade. De 4 a 5 anos, primeiro estágio; de 5 a 6 anos de idade, segundo estágio; e de 6 a 7 anos, terceiro estágio. A Escola

Municipal de Educação Infantil funcionava em dois turnos: das 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00.

A partir de 1984, devido ao grande aumento da demanda, as EMEIs passaram a atender em três turnos: das 7h00 às 11h00, das 11h10 às 15h10 e das 15h20 às 19h20. Inicia-se nessa época a construção de escolas em diversos bairros paulistanos com o objetivo de ampliar a oferta da Educação Infantil na cidade de São Paulo.

Foi nesse cenário social e histórico que iniciei minha experiência profissional na Educação Infantil Paulistana. Minha primeira turma, denominada como 1º Estágio, constituía-se de 58 crianças de 4 a 5 anos de idade. Eram 54 matriculadas na turma e 4 crianças que frequentavam o turno da manhã, no entanto, a pedido das famílias, permaneciam em dois turnos: manhã e tarde. Essa realidade revela uma necessidade das famílias para o atendimento nas Escolas Municipais de Educação Infantil em tempo integral, uma política de atendimento que foi extinta desde os Parques Infantis. As turmas de 2º Estágio (crianças de 5 a 6 anos) e de 3º Estágio (crianças de 6 a 7 anos) tinham prioridade na utilização das “Salas de aula”, pois eram iniciadas no processo de preparação para o Ensino Fundamental. A turma do 1º Estágio ocupava o espaço do refeitório e os espaços externos.

Com as crianças da minha turma, eu privilegiava as brincadeiras livres nos espaços externos, as brincadeiras tradicionais infantis, as rodas cantadas, a narração de histórias e contos tradicionais. Trazia para a docência as experiências vividas na minha infância. O fato de não ter “sala de aula” me libertava para viver outras experiências com as crianças e, de alguma maneira, as protegia do emparedamento e contenção dos seus corpos e movimentos.

Penso que, dessa possibilidade, a minha essência brincante se manifestava e se amalgamava no meu corpo, ao compartilhar e reviver com as crianças as minhas brincadeiras da infância. No entanto, ao assumir novas turmas nos anos posteriores, passei a ocupar o lugar da professora, de acordo com a identidade docente que se esperava naquele momento histórico. A minha essência brincante se manteve adormecida, silente como uma cigarra que espera pela liberdade do seu canto. Por alguns anos, segui sendo a professora de Educação Infantil “ajustada” aos padrões da época, esquecida da minha dimensão livre e brincante. O contexto da Educação Infantil Paulistana naquele momento histórico apresentava uma organização curricular

conteudista, pautada na relação ensino aprendizagem de forma transmissiva, visando atender a uma demanda da época².

Em 1985, inicio a graduação em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. A formação acadêmica nessa universidade reafirmou o meu compromisso com a educação pública. Na minha vida acadêmica, pautava a defesa pela educação pública e emancipatória. Tínhamos a presença do professor Paulo Freire, recém retornado do exílio e que, nos encontros nos corredores, nas suas aulas magnas, nos alimentava de sonhos e nos fortalecia para a defesa de uma educação democrática, compreendendo a escola como espaço de formação política, de lutas e de resistência.

No entanto, o período de 1985 a 1988 abrangeu anos de tensões na Educação Infantil Paulistana, diante de um governo opressor e autoritário. A política para a educação infantil da época tinha como proposta uma educação compensatória, pautada numa concepção de criança frágil e carente. Ao assumir o governo, em 1985, um dos primeiros atos do então prefeito Jânio da Silva Quadros foi a revogação do Regimento Comum da Escolas, implantado pelo governo anterior, com o intuito de enfraquecer os Conselhos de Escolas e possibilidades de participação coletiva e democrática.

Outra medida autoritária do governo Jânio Quadros foi a retirada do Programa de Educação Infantil implantada no governo Mário Covas, com a gestão da Secretária de Educação Guiomar Namó de Melo, que visava a implantação curricular para as Escolas Municipais de Educação Infantil, com ênfase na Linguagem oral e escrita e raciocínio lógico matemático. Estes documentos foram retirados das EMEIs de forma arbitrária e autoritária.

Vivi, portanto, neste período, um processo contraditório entre a minha formação acadêmica na PUC-SP e a minha atuação profissional na Educação Infantil Paulistana como professora na EMEI. Por um lado, passava por uma formação em Pedagogia numa perspectiva freireana, com princípios de uma educação crítica e emancipatória, a favor das classes populares e da educação pública; ao mesmo tempo, exercia a docência na educação pública com um

² No ano de 1975, é criada a Secretaria Municipal de Educação (SME), que se desvincula da Secretaria Municipal de Cultura. No mesmo ano, os Parques Infantis passam a denominar-se como Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Além da mudança na denominação, há uma ênfase na função compensatória da pré-escola, decorrente da preocupação com os altos índices de fracasso escolar e evasão no ensino regular. No ano de 1976, é instituído o Plano de Educação Infantil (PLANEDI), que se configura como um programa pré-escolar de tipo emergencial; suas salas eram criadas nos espaços das Escolas Municipais de Ensino Fundamental. No início da década de 1980, podemos ainda identificar a preocupação com uma educação compensatória na Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2015).

governo autoritário. Penso que a formação em uma universidade com princípios de uma educação emancipatória, democrática, voltada para a transformação social, me fortaleceu para o movimento de luta e resistência no governo Jânio Quadros. De alguma maneira, a participação nos movimentos de greve, nos fóruns de debates e coletivos, aliada aos estudos acadêmicos, foi uma oportunidade de formação política que me fortaleceu na luta e defesa da educação pública, popular e democrática.

1.2.3 A coordenadora pedagógica

Figura 2 – A coordenadora pedagógica



Fonte: acervo da autora.

Em 1995, assumi o cargo de coordenadora pedagógica por meio de um concurso de acesso. No entanto, nesse ano, a Rede Municipal de Ensino instituiu a carreira aberta para gestores, ou seja, coordenadores pedagógicos e diretores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) podiam se transferir para as Escolas Municipais de Educação Infantil por meio de concurso de remoção. Assim, assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica em uma EMEF, pois as vagas nas EMElis foram ocupadas, em sua maioria, por coordenadores que se removeram das EMEFs. No entanto, busquei ocupar outros cargos na Secretaria da Educação, que me reaproximassem da Educação Infantil.

Em 1996, fui diretora da Escola Municipal de Educação Infantil, eleita pelo Conselho de Escola da unidade onde eu tinha sido professora nos últimos seis anos em que exerci a docência

na Educação Infantil. Em 2001, assumi a função de assessora técnica e pedagógica na Diretoria Regional de Educação. Nessa função, participei do processo de integração das Creches/ CEI para a Secretaria Municipal de Educação, as quais até então estavam vinculadas à Secretaria de Assistência Social. Para o processo de transição das Creches para a Secretaria Municipal de Educação, realizamos seminários, encontros e cursos envolvendo os diferentes segmentos sociais, instaurando um amplo debate a fim de fortalecer o processo de maneira democrática e participativa.

1.2.4 O encontro com os bebês

A partir de janeiro de 2002, os Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo foram integrados à Secretaria Municipal de Educação. Uma integração tardia, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9394/96, já determinava a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica a ser ofertada em creches e pré-escolas, indicando no seu artigo 89 um prazo de três anos para a integração ao sistema de Ensino. Na cidade de São Paulo, em 1999, foi publicada a portaria intersecretarial 03/99, constituindo comissão para o processo de integração com representantes da Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) e da Secretaria Municipal de Educação para organização do processo transitório.

O plano de integração das creches municipais se dá a partir do Decreto 38.869/99, publicado no dia 20 de dezembro de 1999, que dispõe as diretrizes para a integração das creches à Educação. Ele determinava, no seu artigo 1º, que a partir de 23 de dezembro de 1999, todas as creches existentes e aquelas a ser criadas passariam a integrar o Sistema Municipal de Ensino. Nesse processo de transição, diversas questões relacionadas à Educação Infantil emergiram. Temas submersos e silenciados na Secretaria Municipal de Educação, que até então constituía-se apenas das EMEIs, passaram a ocupar o cenário da Educação Infantil Paulistana: a relação entre as práticas de cuidado e educação; a integralidade do desenvolvimento infantil nos seus aspectos sociais, físicos, afetivos, cognitivos; a interlocução com as famílias; a profissionalização docente; a visibilidade das crianças desde bebês nas instituições educacionais; dentre outros.

Com a transição das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, um dos grandes desafios que se apresentou na época foi a transformação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI). Foi preciso atender ao que preconiza a LDB em seu artigo 62, no qual determina

a profissionalização docente no atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em instituições de Educação Infantil. O professor dessa etapa deveria ser habilitado em Ensino Médio na modalidade Normal; inicia-se, com isso, na Rede Paulistana, um processo de transformação dos cargos de ADI para PDI (Serrão, 2016).

Com base em levantamento realizado do nível de escolaridade das ADIs que atuavam nos Centros de Educação Infantil na época, constatou-se que 1.353 possuíam o Ensino Fundamental completo e 634 o Ensino Médio incompleto, totalizando 1987 profissionais não habilitados para o cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil (Parecer CME Nº 01/02).

Para efetivar a mudança de cargo, foi realizado um programa de formação das profissionais que atuavam nos Centro de Educação Infantil (Programa Especial de Formação em Nível Médio), mais conhecido como ADI Magistério, cuja aprovação foi publicada no Diário Oficial do Município (DOM) em 14/02/2002. Como integrante do Quadro do Magistério Municipal, participei deste processo de transição, atuando na Equipe Pedagógica do Núcleo de Ação Educativa 1 (NAE 1). O processo de inserção das creches no Sistema Municipal de Educação demandou uma série de ações, tais como, formação dos profissionais, organização da demanda, levantamento dos bens patrimoniais, formação dos Diretores de Equipamento Social (denominação na época para os atuais Diretores de Escola), dentre outras.

Em 2003, as vagas do cargo de coordenador pedagógico para atuar nos Centros de Educação Infantil são inseridas pela primeira vez no Concurso de Remoção; ou seja, estes profissionais que atuavam nas EMEIs e EMEFs poderiam se inscrever na remoção para os CEIs. Assim, em 2003, passei a ocupar o cargo de coordenadora pedagógica no CEI. No entanto, permaneci exercendo a função na Equipe Pedagógica do NAE 1, assumindo o cargo de coordenadora pedagógica no CEI no final de 2004, quando finaliza a gestão da então prefeita Marta Suplicy. Assim, inicio o ano de 2005 como coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil.

Inúmeros foram os desafios encontrados na minha chegada ao CEI. A equipe de professoras³ constituía-se de dois grupos diferenciados: aquelas que já atuavam no CEI e que tinham passado pela formação ADI Magistério, com ampla experiência no trabalho nas creches. Estas tiveram o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADIs) transformado para Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDI) a partir do programa de formação de professoras

³ Optamos pela denominação “professoras” pois a equipe docente era constituída apenas por mulheres.

organizado pela Secretaria Municipal de Educação. O outro grupo de professoras era formado por aquelas que tinham prestado o concurso para Professor de Desenvolvimento Infantil, recém-chegadas ao CEI. De alguma maneira, os dois grupos revelavam uma expectativa de instituir um modelo escolar para o atendimento aos bebês e crianças, pois, afinal, o CEI fazia parte do Sistema Municipal de Ensino. Ao lado dessa perspectiva de escolarização, encontrei algumas práticas que ainda revelavam uma concepção assistencialista no atendimento, pautado numa noção de criança pobre, frágil e carente, com a crença de que o atendimento na creche tinha a função de minimizar as carências sociais, culturais, sanitárias e afetivas.

O CEI na época atendia bebês e crianças na faixa etária a partir de 1 ano de idade, e que permaneciam na instituição até os 6 anos e 11 meses. O atendimento diário era de 12 horas, durante 12 meses no ano, pois ainda não havia férias coletivas. As férias das professoras e profissionais do CEI eram organizadas ao longo do ano. Ainda não estava oficializado o horário de formação semanal em serviço, sendo que a única possibilidade de encontros formativos eram as reuniões pedagógicas mensais. No entanto, apesar de não termos a formalização oficial dos horários coletivos dentro da jornada das professoras, buscávamos possibilidades de realizar as formações de maneira informal, criando condições entre os turnos das professoras. Assim, garantíamos um processo de formação contínua com possibilidades de estudos, trocas e reflexões.

Foi um período muito potente e favorável aos processos formativos, principalmente por ter sido incorporado na equipe docente as trabalhadoras da creche como professoras, que tiveram a oportunidade de realizar a formação para atender à exigência mínima para o exercício da docência. Foi muito impactante na minha experiência como Coordenadora Pedagógica reconhecer a grandiosidade, disponibilidade e desejo de aprender daquelas mulheres trabalhadoras que, na verdade, já manifestavam um saber sobre a educação com crianças desde bebês, um conhecimento profundo do contexto social em que estavam inseridas as crianças e suas famílias e um compromisso ético e político com a classe trabalhadora. Saberes estes advindos do percurso formativo que elas tiveram na Secretaria de Assistência Social, mas que, ao se reconhecerem como professoras, ganham status e legitimidade numa perspectiva educacional.

A equipe docente constituía-se, portanto, das PDIs que tinham transformado o cargo de ADI, as quais revelavam disponibilidade e compromisso com a formação continuada, pois estavam orgulhosas pela nova posição, felizes pela valorização salarial, considerando que a partir

da transformação do cargo, tiveram uma adequação nos salários, e tinham acabado de concluir o Curso ADI Magistério. Por outro lado, tínhamos as professoras recém-admitidas via concurso público de ingresso, ocupando o cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil, iniciando a profissão docente na rede pública. As ADIs que, naquele momento, não tinham a formação para a transformação do cargo para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) e que não desejavam obter a formação mínima por meio do Curso ADI Magistério, continuaram exercendo a função de ADI. No entanto não mais no trabalho direto com as crianças e os bebês, sendo atribuído a elas outras funções na unidade que não fosse a docência. A partir de então, o cargo de ADI da rede municipal de ensino de São Paulo entrou em vacância.

Na minha experiência como coordenadora pedagógica, este foi o período mais favorável para a formação continuada. Podia contar com os saberes e experiências das professoras que tiveram o cargo recém transformado, que moravam no bairro, faziam parte daquela comunidade e conheciam as famílias. Muitas destas profissionais atuaram ativamente no Movimento de Luta por Creches e, quando o CEI foi inaugurado, foram contratadas para trabalhar. Essas profissionais tinham um saber sobre as condições de vida das crianças e suas necessidades de atendimento que, aliado aos saberes acadêmicos das professoras recém-aprovadas no concurso, constituía-se como um contexto de trocas, reflexões e estudos muito potentes. Iniciamos o processo de formação a partir de um estudo profundo sobre concepção de infância e de criança.

Figura 3 – Tripé do processo formativo



Fonte: elaborada pela autora.

. Este estudo teve como base as referências da Sociologia da Infância, as memórias das infâncias das professoras e a observação atenta e sistemática dos bebês e crianças que viviam suas infâncias no CEI. Essa ação constituiu-se como um tripé formativo.

Esse processo de estudo abarcou muito saberes: a experiência das professoras que eram ADIs por muito tempo no CEI; os saberes acadêmicos das professoras recém-admitidas por meio do concurso; os saberes advindos da formação ADI Magistério, ancorados nas experiências de “ser criança” das professoras; e a compreensão sobre as “nossas crianças”, advinda do processo de observação e escuta cotidiana

Apesar de ainda não estar formalizado o horário de estudo e formação no decorrer da semana, a possibilidade de me encontrar com as professoras para iniciarmos nossos estudos e reflexões foi fundamental na implementação de uma proposta educativa que considerasse crianças desde bebês como sujeitos sociais, culturais, que teciam o cotidiano na instituição com uma participação ativa e autoral. Um proposta que tivesse como eixo central o brincar, o movimento livre, a ação das crianças e os ambientes externos como possibilidades de viver a infância neste espaço-tempo institucional. Um lugar de vida, de encontros, de interações, no exercício de ser criança. Diante do desafio encontrado com algumas professoras que ainda mantinham os bebês dentro das salas referências grande parte do tempo, o processo formativo foi fundamental para “desemparedar” os bebês que permaneciam 12 horas diárias no CEI.

Implementar uma proposta pedagógica aliando os saberes das profissionais que já atuavam há algum tempo no CEI com os saberes das que tinham sido recém-admitidas por meio do concurso de ingresso, exercer a coordenação pedagógica no contexto da creche, dialogar com as famílias, compor com a diretora, estar com os bebês, todas estas questões trouxeram mudanças desafiadoras na minha trajetória pessoal e profissional, desencadeando um processo de reflexão e transformações que impactaram minha maneira de ser/pensar/existir educadora.

Através da intensidade do encontro com crianças desde bebês, fui aprendendo seus modos de se conectar, interagir e produzir culturas, tecendo narrativas e gestos que revelavam a maneira como eram impactadas no processo de construção de sentidos nas dinâmicas da vida coletiva e nas relações com as materialidades do mundo. A presença dos bebês foi uma ponte para uma travessia no meu percurso profissional: de uma margem para outra, meu olhar foi se apurando. Concepções sobre infância, corpo, criança e brincar foram ganhando um novo sentido na minha atuação profissional, me convocando a rever conceitos, saberes e paradigmas já estabelecidos.

Passei a compreender a docência e a educação infantil numa outra perspectiva: mais amorosa, mais acolhedora, mais consciente da potência dos bebês e crianças. Aprendi a olhar mais próximo, a escutar melhor, a ver mais profundamente, tornando-me mais receptiva e acolhedora.

Nesse processo de olhar as crianças brincando livremente nos espaços externos do CEI, fui recebendo muitas pistas dos conteúdos a serem estudados, configurações de espaços a serem reformulados, materialidades a serem oferecidas. Compreendi que, no brincar livre, buscavam encontrar sentidos para o que observavam, tocavam, sentiam. Para isso, precisavam de tempo, espaço e liberdade; precisavam de locais, de quietude, de matérias primordiais, da natureza. Precisavam do brinquedo como o lugar do esquecimento, do tempo sem tempo. Precisavam do encontro e do convívio com outras crianças no seu processo de recriar e reconhecer o mundo.

Observei que, na relação das crianças com a arte, a literatura, as narrativas orais, as cantigas e as brincadeiras tradicionais da infância se nutriam de elementos primordiais que essas experiências ofereciam e levavam para o brincar elementos dessas linguagens que potencializavam a sua capacidade imaginativa, que inspiravam seus percursos criativos e sustentavam seus processos de investigação e descobertas, desencadeando a construção de novas culturas no universo da infância. Aprendi com os bebês que, no momento do cuidado do seu corpo, durante as trocas, refeições e repouso, eles se nutriam do afeto necessário que os encorajava a brincar, movimentar-se, explorar, investigar e conhecer. Momento primordial na construção dos vínculos e promoção de bem-estar.

Assim, fui me tecendo educadora da infância e me renovando junto aos bebês e as crianças, acolhendo sua forma espontânea e curiosa de olhar para as coisas do mundo como se estivessem vendo tudo pela primeira vez. Com um olhar mais sensível para os seus gestos, fui transformando a maneira de compreendê-las, com abertura para o que ainda não sabia que podia aprender com as crianças. Foram os gestos das crianças que me guiaram e me encantaram para o mundo delas, como um lindo despertar. Na observação atenta dos seus corpos e gestualidades, criando e compondo ambientes e brincadeiras, investindo na qualidade dos cuidados, pude me aportar e percebê-las melhor. E, ao percebê-las, me reencontrei novamente com a minha essência brincante, com a minha infância, com minha força e verdade, consciente de que o brincar é a linguagem essencial da infância. Permaneci por oito anos neste CEI como coordenadora pedagógica. E é lá que eu retorno agora, no lugar de pesquisadora.

Os estudos e fundamentos teóricos aliados aos processos de observação e reflexão, favoreceram a compreensão sobre a maneira como as crianças, nos seus processos autorais e linguageiros, protagonizam o cotidiano. Os conhecimentos e estudos da especificidade da Educação Infantil ampliam nossos olhares para compreensão e consolidação de uma pedagogia para a infância e garantia dos direitos das crianças, desde bebês.

Na minha experiência como educadora aprendiz, pude observar uma potência no encontro entre as crianças e a natureza, numa relação que desperta para sensações mais significativas, vividas no livre brincar, num contexto em que adultos e crianças se reconhecem seres de criação, com abertura e disponibilidade para viver algo novo. Minha aliança com as crianças desde bebês tem me fortalecido e inspirado na construção de práticas educativas que privilegiam o brincar e a defesa da natureza como espaço/tempo/lugar de vivência da infância nos contextos de educação infantil.

Essa compreensão de que os espaços naturais convidam para uma infância livre, plena e profunda tem suas origens na minha infância, quando eu encontrava na natureza uma dimensão de profundidade e inteireza que me conectava com minha essência sensível e criadora. Penso que minhas primeiras experiências vividas na infância têm sido um fio que me conduz na defesa da natureza e do brincar livre como eixos primordiais para a Pedagogia da Infância e na organização dos currículos na Educação Infantil, aliados aos meus processos de estudos e aprofundamento teórico.

Alguns autores têm contribuído para os estudos sobre a infância nos contextos educativos e nos inspirado na complexa tarefa de implementar propostas pedagógicas que nos ajudem na constituição de práticas que acolham as potências infantis e legitimem as instituições educativas como locus da vivência da infância. Uma grande inspiração nos processos formativos realizados com as professoras no CEI foi Maria Amélia Pinho Pereira, através do trabalho que desenvolveu na Casa Redonda, cujo foco está na criança e na sua forma de se expressar através do brincar, sua linguagem essencial. O material produzido pelo Centro de Estudos da Casa Redonda constituiu-se como um importante referencial teórico na implementação do Projeto Pedagógico e na formação continuada desenvolvida no CEI.

Segundo Pereira (2013, p. 54), precisamos “cuidar para, na medida do possível, não atrapalhar nem deformar a criança, valorizando o seu brincar, a sua alegria, o seu sim à vida, defendendo sua capacidade e seu modo próprio de entender o mundo”. Portanto, estar com os

bebês e crianças no cotidiano da Educação Infantil nos ajuda a compreender e reconhecer a importância de olhar para eles e, nesse encontro, entender sua natureza particular e condição própria, que se manifesta por meio de seus gestos, sutilezas, disposições e desejos, encontrando inspiração e sabedoria para construirmos uma educação mais sensível e amorosa que se tece no convívio com crianças desde bebês. Nesta perspectiva

Conviver com as crianças é entrar numa aventura com o desconhecido, é penetrar um mundo misterioso onde somos surpreendidos por indagações que a todo o momento nos conduzem a trilhar com coragem e ousadia um caminho onde nos vemos como experimentos da vida, que ao ser vivida vai nos apontando o rumo a seguir com o mesmo entusiasmo e seriedade com que as crianças brincam. (Pereira, 2013, p. 75)

Esses estudos podem ser encontrados na pesquisa de mestrado realizada por Cruz (2005) com o tema “Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos”, realizada na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo. Essa pesquisa apresenta as práticas educativas da Casa Redonda focalizando a linguagem do brincar no desenvolvimento da sensibilidade da criança e suas expressividades.

Outra referência importante que utilizei nos processos formativos no CEI e também para fundamentar esta pesquisa é o trabalho realizado por Willms (2013) com o tema “Escrevivendo: uma fenomenologia Rosiana do brincar”, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no qual estuda o brincar na Casa de Recreação Te-Arte nas dimensões corpo, experiência e iniciação. Os estudos citados apontam possibilidades de vivência da infância em contextos educativos onde a natureza é considerada um território de experiências e o brincar é reconhecido como linguagem essencial das crianças.

Consideramos que o brincar é constituinte da vida cotidiana das crianças, sua linguagem essencial. Cabe, portanto, aos profissionais de Educação Infantil não apenas implementar recursos de espaços e tempos que favoreçam o brincar, mas, sobretudo, observar, acompanhar e compreender a natureza infantil que se revela e se expressa no brincar livre e genuíno. Segundo Santos, Tomazetti e Marcolino, as crianças reinventam o mundo e o ressignificam quando brincam.

É pelo brincar que o mundo é experimentado e ganha sentidos, sendo inventado e reinventado a todo momento. Para tanto, é preciso escutar, olhar e atentar para as ações infantis, verdadeiramente com interesse ao que as crianças comunicam. A liberdade é uma das forças matrizes desse mundo que é brincar. Liberdade para experimentar e investigar, e assim conhecer, entender, inventar e reinventar. (Santos; Tomazetti; Marcolino, 2022, p. 159)

Para desenvolver a pesquisa, retornei ao Centro de Educação Infantil Vereador José Gomes de Moraes Netto, onde fui coordenadora pedagógica por oito anos, considerando que a unidade ainda mantém o brincar e a relação com a natureza como princípios da proposta educativa, constituindo-se como vivências cotidianas que se tecem no convívio diário com os bebês, crianças e suas professoras.

O principal interesse da pesquisa foi investigar as ações, as interações e os percursos vividos pelas crianças em contextos de vida coletiva. Observamos as possibilidades de vivência da infância em creches e pré-escolas, buscando analisar de que maneira a escuta das manifestações infantis podem impactar a reorganização da instituição nos seus tempos, espaços e interações, bem como compreender as influências dessa escuta na garantia dos direitos das crianças e na construção da identidade docente. No entanto, as perguntas iniciais que nos conduziram para a pesquisa ganharam novos sentidos e caminhos ao adentrarmos o campo. A possibilidade de estar no cotidiano educacional nos mobilizou para novas percepções, perguntas e descobertas. Estar com as crianças desde bebês num cotidiano conduzido por elas a partir dos seus desejos e curiosidades nos trouxe infinitas possibilidades de compreensão desse cotidiano.

Diante da beleza do encontro e das relações advindas da inserção no campo, a pesquisa ganhou novas perguntas, inquietações e percepções, que possivelmente não nos trarão respostas prontas. No entanto, nos indicarão novos caminhos para a construção de uma Pedagogia com os bebês. O diálogo com os referenciais teóricos e estudos da infância tem nos ajudado na compreensão dos fenômenos observados e na sistematização desta dissertação.

Portanto, as reflexões e a compreensão deste trabalho têm como referência uma interface com os estudos da sociologia da infância, os documentos normativos da rede paulistana de Educação Infantil, em diálogo com a minha trajetória profissional na Educação Infantil na rede municipal de São Paulo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa com e sobre crianças desde bebês que vivem sua infância em contexto coletivo educacional, compreendendo as condições institucionais na garantia dos seus direitos e buscando capturar as possibilidades de ação e participação infantis por meio das quais significam e produzem suas culturas.

Cabe destacar que o material produzido pelas professoras e equipes de profissionais contribuíram grandemente para análise e compreensão do trabalho realizado pelo CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto e sua proposta pedagógica. Portanto, alguns registros de planejamento das professoras e relatórios diários de observação vão compor com o texto da dissertação, além dos documentos oficiais da unidade, como: Projeto Político Pedagógico (PPP),

Projeto Especial de Ação (PEA) e outros. O PEA é o projeto que organiza o processo de estudo a partir das demandas formativas dos profissionais do CEI na implementação da sua proposta pedagógica.

As imagens e vídeos produzidos e fornecidos pelas professoras no decorrer da pesquisa constituíram-se como materiais potentes de análise e compreensão deste cotidiano, nos dias em que a pesquisadora não estava no campo. Estes materiais eram produzidos pelas professoras para elaboração da sua documentação pedagógica e eram compartilhados com o objetivo de compor com os materiais produzidos pela pesquisadora no processo de observação e coleta dos materiais. A leitura e análise da documentação pedagógica do CEI e dos materiais escritos, fotográficos e videográficos produzidos pelas professoras revelam concepções sobre infância, criança, educação infantil, docência, espaços, tempos, gestão democrática, participação e autoria, contribuindo significativamente com a pesquisa e compreensão do campo; por exemplo, o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Contextos para brincadeiras e pesquisas



Fonte: professoras participantes da pesquisa.

O olho vê,
A lembrança revê.
E a imaginação transvê...
É preciso transver o mundo.

(Manoel de Barros, 1996)



2 O LUGAR DA PESQUISADORA

*O olho vê,
A lembrança revê,
E a imaginação transvê...
É preciso transver o mundo.*

(Manoel de Barros, 1996)

2.1 O que aprendi com as crianças

Com o convívio e o encontro com os bebês no meu percurso profissional, a partir do momento em que comecei a exercer a função de coordenadora pedagógica no CEI, foi possível reconhecer a força da ação e participação que se revela na maneira como protagonizam o cotidiano educacional. Compreendi que os espaços coletivos educacionais são fontes potentes de conhecimento sobre as crianças, o que me mobilizou para realização de estudos e pesquisas sobre a vivência da infância nas instituições públicas na perspectiva de observar de maneira mais profunda: olhar seus gestos, escutar suas vozes, observar as crianças brincando, compreender sua forma genuína de se relacionar com as coisas e com a vida.

No entanto, ao realizar a observação do CEI no lugar da pesquisadora, ou seja, como alguém que não está imbricada nesse contexto, pois não atua profissionalmente nele, foi possível capturar múltiplas dimensões do cotidiano educacional, o qual forneceu excelentes pistas para compreensão sobre as crianças e suas maneiras singulares de protagonizar a vida no contexto coletivo.

Ao estar com elas, foi possível reconhecer gestualidades que se repetem na relação com as materialidades do mundo, ouvir e compreender suas hipóteses e ideias, perceber a poética que se revela no brincar e identificar possibilidades de construção de culturas entre as crianças nos processos de socialização na infância. Nesse sentido, Prado (1999, p. 111) destaca a educação infantil como um espaço de vida, de modo que

a creche deve proporcionar espaços para brincar, em que adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza que esta atividade encerra, entre fantasias e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidades, invenções, convites à brincadeira e outras manifestações e expressões culturais de crianças pequenininhas.

Este trabalho, portanto, é fruto de um processo de observação e investigação dos percursos vividos com crianças desde bebês no cotidiano de um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, publicamente reconhecido pelo trabalho que realiza. Esse reconhecimento deriva-se da proposta pedagógica realizada, que tem o brincar como direito primordial, num contexto educativo marcado pela liberdade dos bebês e crianças de movimentarem-se pelos diversos espaços institucionais. A qualidade da proposta pedagógica do CEI resultou em uma premiação que reconhece e valoriza escolas que possuem os melhores projetos que considerem o brincar como a atividade mais importante na infância e linguagem primordial da criança.

O reconhecimento do trabalho do CEI pode ser constatado nas redes sociais pela manifestação de agrado dos familiares que constituem essa comunidade educativa, o que ocasiona uma grande procura, pois ter os filhos e filhas frequentando esta instituição é, de alguma maneira, almejado por muitas famílias. Ao longo da pesquisa, foi possível estabelecer diálogos informais com as famílias nas reuniões, nas festas e nos horários de entrada das crianças. Nesses encontros e nas nossas conversas, relatavam a alegria de ter seus filhos frequentando o CEI, manifestando satisfação pelo trabalho realizado. No final da pesquisa, recebi uma carta manifesto da Sheila, mãe da Júlia, uma das crianças do grupo foco da pesquisa, me contando sobre o processo de chegada da Júlia no CEI. Seguem alguns trechos da carta, que estará anexada ao trabalho, com o intuito de trazer para a pesquisa a voz das famílias que constituem a comunidade educacional.

Naquele primeiro encontro, eu e a outra mãe da minha filha fomos recebidas com muita atenção e carinho. A Silvia, da secretaria, além de nos ajudar com toda a parte burocrática de reabertura de solicitação de vaga, nos mostrou cada cantinho do CEI. Sem economia na caminhada, sem restrições, entramos num mundo novo: um lugar pensado para a criança e suas necessidades individuais e coletivas. De repente, a professora Jani vem correndo ao nosso encontro e diz: "Fiquem aqui. Essa escola é muito especial!" Eu tinha certeza de que estávamos no lugar certo. Escolhi esperar o tempo que fosse para uma vaga naquele CEI. (Trecho da carta de Sheila Donio, 2025)⁴

Este trecho da carta conta sobre a primeira chegada da família da Júlia, buscando uma vaga no CEI. No trecho a seguir, podemos observar a manifestação de agrado da família pelo trabalho que o CEI vem realizando:

⁴ Para diferenciar visualmente a citação desta carta, optamos pela fonte Dreaming Outloud Pro.

Neste CEI, a Júlia é respeitada com sua alta sensibilidade, acolhida com suas habilidades e também estimulada a desenvolver suas carências. Tudo com muito carinho, amor e respeito. Ela conhece pelo nome todas as pessoas da equipe que interagem com ela, da cozinha à faxina, da sala de costura ao tanque de areia. A parceria que tenho com as professoras reflete na prática o ditado batido de que precisamos de uma vila para educar nossas crianças. Este CEI é uma vila sustentada por professoras dedicadas, presentes e atentas, e a Júlia não poderia estar passando esses anos de sua primeira infância em um lugar melhor. (...) Agradeço profundamente a cada uma de vocês por fazer uma diferença tão grande nas nossas vidas. Amo muito vocês. (Trecho da carta de Sheila Donio, 2025)

Porém, por tratar-se de uma instituição pública, o CEI está sujeito às discontinuidades das políticas governamentais em âmbito municipal. Um aspecto que tem afetado sua organização é o processo de ampliação da rede conveniada, reduzindo a demanda de matrículas, com risco de diminuição das turmas. Uma escolha política de ampliação do atendimento na rede conveniada com vistas a reduzir cada vez mais o atendimento na rede pública, acarretando o risco de terceirização da Educação Infantil. Portanto, uma política temporária e transitória que visava a complementação no atendimento da rede direta, pode tornar-se definitiva, destituindo do poder público o dever da oferta de vagas para atendimento nas creches. Outro aspecto que pode comprometer a qualidade do trabalho realizado é a inconstância no valor das verbas destinadas para os Centros de Educação Infantil.

No entanto, a qualidade do trabalho realizado tem se mantido a partir do foco em uma gestão democrática e participativa, nos processos formativos e no trabalho coletivo comprometido com a garantia dos direitos das crianças, consolidando uma pedagogia para a infância. Nesse sentido, o CEI oferece condições favoráveis para realização de estudos e pesquisas com crianças desde bebês em contextos educacionais coletivos.

Os espaços da Educação Infantil são ambientes que possibilitam estudos com as crianças, buscando reconhecer seus modos de compreender e significar o mundo. Constituem-se também como espaços potentes de estudos sobre a vivência da infância em contextos coletivos e culturais. Além disso, configuram-se como o lugar primordial para a compreensão do sentido de ser professor com crianças desde bebês. Coutinho (2010, p. 213) afirma que

A educação dos bebês em creche é, sem dúvidas, uma conquista das famílias, sobretudo das trabalhadoras, mas também é uma conquista dos próprios bebês, que podem gozar do direito a ter um espaço intencionalmente organizado para recebê-los, em que o encontro com os pares é uma prerrogativa constante. A creche é então entendida, antes de mais, como um espaço de educação em que

o encontro com o outro, a brincadeira, a ampliação dos repertórios linguísticos, sociais, culturais, mediante a ação social pelo corpo, pelas trocas e a descoberta são reveladoras das possibilidades encontradas nesse lugar.

Esse estudo teórico dialoga com a minha proposta de pesquisa e com a experiência que vivenciei na Educação Infantil Paulistana, onde atuei como professora por 14 anos, como coordenadora pedagógica por 14 e como assessora pedagógica da Diretoria Regional de Educação por 6 anos, totalizando 34 anos de experiência no contexto da Educação Infantil. Durante esse período, pude compreender a importância da natureza e do brincar como experiências essenciais no currículo.

Esse tempo de experiência também me mobilizou a reconhecer os processos formativos das professoras e professores das crianças, desde bebês, como pontes fundamentais na consolidação de uma pedagogia para as infâncias. Nesses processos formativos, tecidos no cotidiano vivido com as professoras, foi possível reconhecer aspectos essenciais para a construção da identidade docente.

2.2 O modo de observar da pesquisadora

Esta é uma pesquisa de metodologia qualitativa na perspectiva Bogdan e Biklen (1994), e abordagem participativa no referencial teórico de Streck e Adams (2014), qualificada como estudo de caso etnográfico a partir de uma imersão no campo pesquisado. Por tratar-se de um contexto de vida coletiva com crianças que atuam socialmente, a escolha pela etnografia deve-se ao fato do cotidiano educacional apresentar imprevisibilidades, de modo que podem surgir situações não planejadas, considerando que as crianças, nas suas ações sociais, participam da produção dos dados. Portanto, há que se prever abertura para redimensionar os percursos investigativos diante de situações inusitadas que poderão emergir no campo, as quais não são possíveis de antever por tratar-se de uma pesquisa com crianças.

A escolha metodológica se dá pela sua flexibilidade tanto na coleta quanto na interpretação dos dados, considerando que as crianças, como sujeitos que atuam socialmente, são capazes de expressar suas percepções sobre o mundo circundante, protagonizando o cotidiano educacional. Nesse sentido, a maneira como o pesquisador se insere e observa os sujeitos da pesquisa em seu contexto e modos próprios de viver o cotidiano educacional influencia diretamente a percepção do campo investigado.

A escolha por trazer uma abordagem participativa para a pesquisa tem o sentido de propor-se um estudo *com* bebês e crianças e *sobre* bebês e crianças⁵, em um contexto de vida, de interações e de descobertas em condições reais. O propósito é investigar as práticas educativas, as expressividades, manifestações, produções das crianças, os processos de socializações e as construções das culturas infantis em “diálogo com os estudos sociais da infância” (Corsaro, 2011; Coutinho, 2010; Nascimento, 2011).

Cabe destacar que escolhemos como campo da pesquisa uma instituição de educação infantil da rede pública que tem como princípios favorecer os processos de interação entre os diferentes grupos de crianças; instituição que privilegia o brincar livre, reconhece os momentos do cuidado no seu potencial educativo, valoriza os processos formativos qualificando a docência com os bebês e as crianças e prioriza os espaços naturais como possibilidades de vivência da infância.

O grande desafio para compreensão dos dados coletados no decorrer da pesquisa foi dimensionar e interpretar as gestualidades, as expressividades e as linguagens que os bebês manifestam. Na complexidade das interações, vivências e narrativas tecidas nesse cotidiano, foi necessária uma multiplicidade de recursos para percepção e compreensão do campo investigado, de modo que a perspectiva epistemológica do conhecimento racional, cartesiano e positivista tornou-se insuficiente e limítrofe para compreensão dos estudos no contexto educativo com as crianças. A poética que se encontra nos gestos infantis requer um estado de presença do adulto pesquisador para acessar modos sensoriais de percepção do fenômeno, quando a razão não dá conta de mensurar. Ao observar uma criança brincando, em pleno estado de atenção e entrega, nasce no observador uma percepção que se dá a partir da sua capacidade de perceber a força e beleza dessa imagem. É preciso estarmos atentos para ouvir o que a criança nos diz em gestos, movimentos, olhares, pois em muitas situações sua voz é seu corpo.

Ler, escutar e significar requer que o investigador se integre ao “objeto” de pesquisa e integre-se em si mesmo, pois, ao observar, observa-se. De alguma maneira, somos afetados pelas coisas que “nos acontece” no mundo que nos rodeia, nos convocando a repensar as ideias pré-concebidas quando nos colocamos inteiramente no campo, deixando-nos envolver e surpreender-nos diante dos acontecimentos. Ao adentrarmos o campo, nos constituímos como sujeitos de

⁵ A escolha pela utilização do termo “*com*” deve-se ao fato de ser um estudo que considera a ação e participação das crianças; já o termo “*sobre*” remete aos referenciais teóricos que oferecem sustentação para o estudo, ampliando a percepção sobre a ação das crianças desde bebês e seus modos próprios de viver o cotidiano educacional.

experiências, pois o cotidiano educacional, tecido pela presença e ação social com crianças desde bebês, de alguma maneira nos atravessa.

Os recursos utilizados pelo pesquisador para compreensão do fenômeno dependem, em grande medida, da maneira como ele é impactado pela imagem. Na minha experiência de observação com as crianças, muitas vezes foi necessário estabelecer uma conexão mais sensorial do que racional, aguçando sentidos outros que pudessem dar conta da complexidade e das poéticas que se revelam nos gestos infantis quando brincam. Cenas e imagens que pedem de nós a suspensão de conceitos prévios, para nos despiremos das nossas verdades científicas e culturais, libertando a criança das causalidades, para que possa emergir tal como ela é. Assim, podemos nos encontrar com ela, verdadeiramente.

Após ter percorrido uma longa jornada de convívio, encontros, indagações, descobertas e encantamentos como profissional da Educação Infantil Paulistana, me lancei para percorrer um novo caminho de estudos *sobre* e *com* crianças desde bebês, buscando mirá-las de um outro ponto de vista: o da pesquisadora. Que as novas miragens sejam inspirações e referências para a consolidação de uma Pedagogia para as infâncias na perspectiva da garantia de todos os seus direitos.

3 A PESQUISA E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Inquietações que mobilizaram para a pesquisa

Algumas questões sempre estiveram presentes na minha trajetória profissional e acadêmica, no sentido de consolidar a qualidade da Educação Infantil na perspectiva de uma Pedagogia das Infâncias: as instituições públicas de Educação Infantil promovem processos de socialização e interação entre as crianças de diferentes idades? São espaços de criação e construção das culturas infantis? Acolhem a potência imaginativa das crianças? Se deixam afetar pelas ações das crianças alterando suas estruturas a partir da escuta de suas vozes? Organizam, no seu cotidiano, tempos, espaços, interações e experiências que acolham as subjetividades infantis? Consideram o potencial pedagógico e educativo dos momentos de cuidado? Favorecem os processos formativos na/para constituição da identidade docente com crianças desde bebês? Privilegiam os espaços naturais e o brincar livre como possibilidades de vivência da infância nas creches e pré-escolas? Estas e tantas outras questões me acompanharam no meu percurso profissional e me motivaram para aprofundamento de estudos e pesquisas que referenciem práticas educativas que acolham as crianças nas suas múltiplas possibilidades de tecer o cotidiano educacional a partir dos seus processos autorais e languageiros.

Estas inquietações sempre estiveram presentes no período em que exerci a coordenação pedagógica nos Centros de Educação Infantil. Questões que, enlaçadas ao cotidiano com as crianças, me inspiravam nos processos formativos com as professoras e demais profissionais do CEI, e mobilizavam ações coletivas na implementação de uma proposta educativa que consolidasse a construção de uma pedagogia com e para as infâncias.

Compreendemos que a delimitação de uma questão específica deve fundamentar o processo de investigação. No entanto, as questões iniciais ganham novos contornos ao adentrarmos o campo. Para esta pesquisa, a questão que mobilizou o processo de investigação foi buscar compreender a maneira como a instituição se reorganiza a partir da escuta das crianças desde bebês, favorecendo a ação e participação das crianças e garantia dos seus direitos em contexto educacional.

O foco inicial da pesquisa buscou investigar a organização do cotidiano de um Centro de Educação Infantil, analisando as condições de atendimento para garantia dos direitos das crianças em contextos de vida coletiva. Buscou-se compreender a forma como a infância dessas crianças tão pequenas é vivida em creches e pré-escolas, garantindo o direito ao brincar, à alegria, aos cuidados, à livre expressão e comunicação, e em quais condições institucionais isso acontece.

Esta pergunta inicial me conduziu para a observação no campo que, no entanto, se descortinou em amplas dimensões a partir do aprofundamento dos estudos e do convívio com crianças desde bebês que participam ativamente da vida institucional. Ao partilhar desse cotidiano com as crianças e suas professoras, foi possível compreender que a escuta das linguagens infantis expressas nos seus saberes, desejos, buscas e descobertas influencia a docência e a maneira como a instituição se organiza nos seus tempos, espaços e vivências cotidianas a partir do reconhecimento das crianças como participantes ativos e sujeitos de direitos.

Como mencionado, a pesquisa se deu em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo que atualmente atende a faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses. Ela foi realizada por meio de um estudo qualitativo, de abordagem participativa, guiado por registros de observação, vídeos, entrevistas, documentação fotográfica e escrita, estudos de referenciais teóricos que fundamentam a proposição da pesquisa e documentação fornecida pela instituição onde a investigação foi realizada.

Cabe destacar que as professoras dos grupos de crianças, foco da pesquisa, participaram ativamente na produção dos dados, pois compartilharam seus registros de observação, planejamentos, vídeos e imagens produzidas, fornecendo conteúdo do cotidiano educacional dos momentos em que a pesquisadora não estava presente. A escolha pelo estudo com os bebês deve-se ao fato destes terem ocupado, por muito tempo, um lugar periférico na historicidade e pesquisas da infância. Foram silenciados como atores sociais e excluídos dos processos de estudos e pesquisas.

A opção pela rede pública deve-se ao fato de ser uma possibilidade para muitas famílias que buscam as unidades de Educação Infantil, as quais tem se constituído como espaços fundamentais para as infâncias paulistanas, com propostas de grande relevância na garantia dos direitos dos bebês e crianças em contextos de encontros, interações e vivências que favorecem os processos de criação e produção das culturas infantis.

No processo de investigação, foi possível compreender a importância da instituição de Educação Infantil da rede pública para garantia dos direitos das crianças desde bebês, ao reconhecer e legitimar a ação e participação das crianças em espaços sociais coletivos, contribuindo para a consolidação de uma Pedagogia para a infância.

3.2 Por quê, para quê e como pesquisar o cotidiano educacional com crianças desde bebês

O foco inicial da pesquisa buscou investigar a organização do cotidiano de uma instituição de educação infantil pública, analisando as condições de atendimento para garantia dos direitos das crianças desde bebês em contextos de educação coletiva.

Tinha como premissa conhecer as condições de atendimento das crianças em uma instituição de Educação Infantil, com especial atenção para a ação docente na organização dos tempos, espaços e vivências cotidianas. No entanto, o cotidiano vivido com as crianças nos revela múltiplas dimensões e percepções que vão se compondo com os dados observados, nos fornecendo também a possibilidade de acompanhar as relações e interações entre as crianças, buscando compreender como esses processos são favorecidos, a depender das condições existentes. Um dos sentidos desta pesquisa foi identificar as possíveis mudanças na estrutura institucional e proposta educativa, a partir da escuta dos bebês e crianças nos seus modos de agir, atuar, criar, conviver, viver, existir e resistir no contexto educacional.

3.3 As creches e pré-escolas como possibilidades de atendimento e garantia dos direitos das crianças desde bebês e suas famílias

Com a ascensão feminina no mundo do trabalho e no desempenho de diferenciados papéis sociais, surge a necessidade da ampliação de atendimento nas creches e pré-escolas para promoção da educação na primeira infância, uma política pública que tem se intensificado cada vez mais. No entanto, a expansão da Educação Infantil deve-se também por uma nova concepção de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos e enfatiza a relevância da sociabilidade e das interações entre coetâneos, essenciais para a construção da identidade e da autonomia infantil, rompendo com o estereótipo de cunho assistencialista das creches e pré-escolas (Rosemberg, 2012). Portanto, para além do direito ao acesso, é fundamental refletirmos sobre as condições de atendimento que legitime a garantia dos direitos das crianças desde bebês.

Se considerarmos os princípios e fundamentos preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), as creches e pré-escolas são espaços onde a educação com bebês e crianças devem ocorrer na sua integralidade; onde as dimensões afetivas, cognitivas, motoras, social, cultural e linguística são indissociáveis. Para tanto, há que se considerar que a proposta curricular deve privilegiar práticas pedagógicas que tenham como eixo central as interações e a brincadeira.

Outra contribuição importante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é o reconhecimento da criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12). Essa compreensão da criança como sujeito de direitos, que exerce ação ativa e participante no cotidiano educacional, referencia a formulação do projeto pedagógico na perspectiva das crianças desde bebês. Para Barbosa (2010), essa compreensão de criança constitui-se como um aspecto fundamental na formulação da proposta pedagógica:

Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Quando tomadas como seres capazes, as crianças se tornam protagonistas no projeto educacional. Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura. (Barbosa, 2010, p. 3)

A publicação do Decreto nº 12.574, de 5 de agosto de 2025, o qual institui a Política Nacional Integrada da Primeira Infância (PNIPi), configura mais uma iniciativa em âmbito nacional para garantia dos direitos das crianças. O artigo 2º, que trata das diretrizes da PNIPi traz nos incisos I e II “o interesse das crianças e sua condição de cidadãs e de sujeitos de direitos” e o “desenvolvimento integral das crianças”, princípios para uma política nacional visando garantir a proteção, o desenvolvimento integral e os plenos direitos das crianças de zero a seis anos de idade, com a participação do Ministério da Educação, além de outros, visando uma articulação intersetorial para proteção e garantia de direitos na primeira infância.

Compreendemos, tal como a pesquisadora Sonia Kramer (2007, p. 14), que “as políticas para a infância precisam ter como horizonte humanização e resgate da experiência, para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento”. Que sua capacidade de fala e expressão sejam reconhecidas, legitimadas e consideradas. Nesse sentido, torna-se imprescindível atentarmos para as condições institucionais educacionais em que são atendidas desde bebês, considerando que vivem suas primeiras experiências nesses contextos.

Temos observado, nos últimos anos, um aumento considerável de matrículas nas creches e pré-escolas. Se, por um lado, esses dados revelam a garantia ao acesso educacional desde bebês, não podemos afirmar a garantia dos plenos direitos sem uma análise das condições de atendimento para vivência da infância em contextos educacionais coletivos. Diante dessa realidade, novos desafios se apresentam: como garantir processos autorais entre as crianças diante de um contexto educacional com práticas e produções simbólicas criados para a infância pelos adultos? Como acolher esses seres humanos recém-chegados ao mundo num contexto educacional, com a garantia de uma receptividade acolhedora e sensível aos percursos de cada criança num contexto coletivo? Como exercer a docência desde bebês sem submetê-los a processos de escolarização precoce? Como organizar espaços e tempos institucionais que acolham a potência lúdica e imaginativa das crianças, considerando o potencial criativo individual e de grupos?

São questões importantes para definirmos os princípios que fundamentam a Educação Infantil, se considerarmos que a educação com bebês é um campo que ainda vem se formando. Nesse sentido, o debate sobre as condições de atendimento precisam ocupar os cenários acadêmicos e fóruns em defesa das infâncias, uma vez que os bebês estão ocupando estes espaços de educação e vida coletiva cada vez mais cedo. Cabe destacar que a pesquisa não responderá a todas as questões destacadas acima; no entanto, são questões que me acompanharam na minha trajetória profissional na Educação Infantil Paulistana e me conduziram para a realização de estudos que visibilizem práticas institucionais que acolham as infâncias nas suas diversidades, diferenças, pertencimentos e potencialidades, revelando novos modos de exercer a docência e de construir a educação com as crianças desde bebês. Estas questões se entrelaçam com meu percurso no Centro de Educação Infantil quando, ao me encontrar com os bebês, se fortalecem o desejo e o compromisso político de consolidar a proposta pedagógica na perspectiva da garantia dos seus direitos: ao acolhimento, à liberdade de escolhas, ao brincar livre, à natureza, à saúde, à proteção, à convivência com adultos e crianças, a protagonizar o seu cotidiano de vida em contexto educacional, dentre outros direitos.

Historicamente, as instituições de Educação Infantil não reconhecem a especificidade dos bebês nos processos de apreensão e compreensão do mundo, desconsiderando tanto as suas necessidades específicas no atendimento em contexto educacional coletivo, quanto as suas possibilidades de ação e participação. O modelo escolar padrão tem referenciado a educação

infantil e suas propostas educativas, que permanecem presentes até hoje tanto no trabalho realizado por algumas instituições quanto na concepção de alguns professores.

Apesar do aumento considerável das crianças em creches e pré-escolas, não podemos afirmar que as práticas pedagógicas e a docência tenham se consolidado na perspectiva das identidades e subjetividades dos bem pequenos. Em 2010, Maria Carmen Barbosa já nos anunciava, no 1º Seminário Nacional: Currículo em Movimento, realizado em Belo Horizonte, que, “em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas”, mantendo invisíveis nas propostas pedagógicas as particularidades e especificidades da ação docente para essa fase da infância.

A presente pesquisa buscou lançar um olhar investigativo aos processos educativos vividos com crianças desde bebês em instituição de educação infantil, publicamente reconhecida pelo trabalho de qualidade que realiza, tendo o brincar como eixo da proposta educativa, a natureza como território de vivências autorais das infâncias e o cuidado como potencial educativo e estruturante do desenvolvimento infantil.

Considero que este estudo poderá inspirar outras formas de pensar e compreender as dimensões que envolvem o atendimento nas creches e pré-escolas na organização dos espaços e tempos institucionais e no exercício da docência, contribuindo com a formação dos futuros professores de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia. Muito do que aprendemos nos cursos de formação de professores não se aplica à docência com os bebês. Das disciplinas que compõem o currículo das cursos de Pedagogia, poucas estão destinadas para a educação infantil e menos ainda para o estudo da docência com bebês.

Na minha trajetória profissional na Educação Infantil, passei a compreender que o papel do professor na primeira infância deve ser o de construir caminhos onde adultos e crianças possam adentrar, partilhando de experiências num tempo de vida, de tal forma que os espaços e tempos educativos se aliam aos ritmos infantis, acolhendo seu potencial criativo e autoral. Um jeito de ser professor que muitas vezes não encontramos nos nossos processos formativos e nos contextos escolares por onde transitamos. Na organização do cotidiano nas creches e pré-escolas e na docência com os bebês, devemos considerar os percursos das crianças que, na sua maneira singular de tecer o cotidiano educacional, reivindicam um espaço-tempo institucional onde possam viver a infância com liberdade e autoria.

Para isso, Prado (1999, p. 113) destaca a importância de

reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos – caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos. Com ela, emerge também a necessidade de um tempo e de um lugar de se viver a infância, múltipla e diversa, personagem da brincadeira, capaz de observar, de imitar e reproduzir, capaz de inovar, criar e inventar novas brincadeiras, novos significados.

Acredito que fundamentar teoricamente minhas percepções, vivências e experiências como educadora na rede pública poderá contribuir significativamente para a pesquisa à qual me propus, consolidando princípios fundamentais para a educação das crianças desde bebês em creches e pré-escolas.

3.4 Perspectivas sociológicas para uma Pedagogia com crianças desde bebês

Essa pesquisa apresenta o cotidiano de um Centro de Educação Infantil, buscando compreender as infâncias nas interações com seus pares e adultos educadores: como agem, reagem e são afetadas pelo contexto educacional nos seus processos de interação e construção das culturas infantis. Reconhecemos a criança como participante ativo, estabelecendo diálogos com estudos da infância e considerando que as vozes infantis são expandidas e ouvidas com mais força nos meios acadêmicos a partir dos estudos da Sociologia da Infância.

No processo de pesquisa, foi possível reconhecer uma flexibilidade na organização institucional e rupturas no seu modo de acolher e atender as infâncias, revelando respeito e receptividade às infâncias. A dinâmica institucional, de alguma maneira, é afetada pela presença ativa, autoral e criativa das crianças desde bebês. Os modos infantis de agir, viver e conviver provocam amplos sentidos de ser/estar nos espaços educacionais, instaurando outras formas de ocupar, habitar esses contextos.

Cabe destacar que este estudo se pauta na compreensão das crianças como sujeitos ativos, competentes, atores sociais e produtores de culturas e a infância como uma categoria geracional socialmente construída. Utilizamos para a pesquisa as contribuições dos estudos da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011) e da Sociologia da Infância no Brasil (Faria; Finco, 2011).

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos

sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (Nascimento, 2011, p. 41).

Nos seus processos de criação das culturas lúdicas, na interação com seus pares e com os adultos, as crianças constroem modos especificamente infantis de significar e representar o mundo; porém, o fazem em conexão com outras formas culturais com as quais convivem. Portanto, é preciso considerar as condições e contextos sociais nas quais estão inseridas. Cabe ressaltar as contribuições de Sarmiento (2013) para a compreensão sobre culturas infantis como as ações das crianças, seus modos sistematizados de conferir sentidos e agir no mundo, encarando as crianças como atores sociais e produtoras de cultura, o que rompe com uma concepção de socialização baseada na adaptação e interiorização de regras, ideias e valores do universo adulto.

Assim, a pesquisa tem como referência os estudos da Sociologia da Infância como possibilidades de investigação com as crianças, em diálogos com os processos educativos. No entanto, compreendemos, tal como Sarmiento (2013), que a Sociologia da Infância não engloba todos os estudos da criança: “têm sido essenciais para o trabalho teórico da sociologia da infância contributos de outras disciplinas” (Sarmiento, 2013, p. 20). O sociólogo enfatiza a importância de outros estudos que possam contribuir para a compreensão da infância como categoria social e as crianças como sujeitos ativos, atores sociais e agentes de cultura.

A escolha por uma pesquisa com abordagem qualitativa pautada num estudo de caso etnográfico visa ao esforço de compreender o ponto de vista das crianças, suas formas de expressar, agir, os modos pelos quais elas conferem sentidos e significam o mundo. Nossa metodologia de observação ativa e participante tem como recursos a produção de imagens fotográficas, registros escritos em diário de campo, produção de vídeos, buscando uma aproximação com as expressividades, narrativas e perspectivas das crianças. O conjunto de materiais coletados caracteriza-se como fonte potente de diálogo com o contexto de investigação, constituindo-se como possibilidade de reflexão e aproximação com o campo investigado. Também utilizamos mecanismos de escuta e diálogo com os profissionais da instituição, especialmente a equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico) e professores, por meio de

entrevistas. Os materiais produzidos pelas professoras, tal como planejamento, registros de observação, relatórios de acompanhamento, fotografias, vídeos, também constituíram-se como conteúdos potentes para captação e compreensão dos dados, compondo com os materiais coletados pela pesquisadora na análise e compreensão do campo.

3.5 A base metodológica para a pesquisa segue por onde caminham as crianças

O tipo de pesquisa qualitativa com abordagem participativa que desenvolvemos propõe-se a investigar o cotidiano do CEI a partir de uma inserção no contexto investigado, conhecendo os sujeitos que atuam nesse cotidiano e dando-se a conhecer. O foco central se deu por meio da observação tanto da manifestação do fenômeno (no caso, o contexto educativo), quanto dos conhecimentos e experiências pessoais da pesquisadora que contribuíram para percepção e compreensão dos aspectos interpretados.

Dentro desses aspectos, destacamos que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza a observadora no seu contexto, compreendendo o conjunto de práticas que tornam visíveis o mundo das crianças desde bebês no cotidiano da Educação Infantil. O estudo dentro do contexto natural contribuiu para o entendimento e interpretação dos fenômenos, considerando que as crianças nos forneceram elementos para compreensão do cotidiano, assim como as professoras e outros profissionais. Para conduzir o processo de investigação, utilizamos a abordagem da Pesquisa Participativa no referencial teórico de Streck e Adams (2014). Buscamos estabelecer uma relação de complementaridade entre os sujeitos da pesquisa, cabendo sempre uma tarefa especial a pesquisadora, sobretudo na leitura crítica do campo investigado.

Os autores propõem uma pesquisa participativa emancipatória e descolonial, e enfatizam o pensamento de Paulo Freire que ao, “assumir uma atitude ativa na investigação no campo educativo, o pesquisador constata, intervém, educa e se educa” (Streck; Adams, 2014, p. 47). Nesta condição, a pesquisadora conhece e produz saberes junto aos sujeitos envolvidos no campo natural. Neste sentido, Freire (1996, p. 13) afirma que

ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo.

Por tratar-se de uma pesquisa participativa, é essencial uma relação de diálogo com os sujeitos que compõem a comunidade educativa. Assim, além da utilização de entrevistas, os diálogos com as famílias, professoras e demais funcionários no decorrer da pesquisa constituíram-se em dados para compreensão do contexto de investigação. Cabe destacar que os estudos com crianças desde bebês requerem uma aproximação com as famílias e os profissionais, considerando que suas percepções, conhecimentos e informações são contribuições fundamentais acerca da elaboração de uma pesquisa do cotidiano vivido por elas nas creches e pré-escolas.

A metodologia de investigação para esta pesquisa teve como base um estudo de caso etnográfico, por tratar-se de uma investigação dentro de um contexto vivido com crianças desde bebês no seu meio social e de convívio coletivo no campo educacional. Para desenvolver a presente pesquisa, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), que definem que

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

A pesquisa estruturou-se a partir de uma metodologia de observação que estabelecesse uma conexão mais profunda com as abordagens teóricas no campo da sociologia, na perspectiva dos estudos da infância, a qual convergiu para o estudo do fenômeno, que não se constituiu como um objeto definido, no caso a unidade educacional, mas ampliou-se para a compreensão do modo de vida social das crianças em contextos coletivos. Essa abordagem de observação do cotidiano educacional suscitou reflexões, questionamentos, indagações e diálogos que contribuíram para o reconhecimento sobre a organização de um Centro de Educação Infantil pela qualidade da sua proposta educativa na configuração dos seus espaços, das materialidades disponíveis, das vivências promovidas no seu cotidiano, tendo a natureza e o brincar como possibilidade de vivências na primeira infância, a partir da escuta das manifestações, expressividades e linguagens das crianças desde bebês.

Cabe destacar que as fotografias coletadas no campo da pesquisa estão compondo com o texto da dissertação, considerando que as imagens constituem-se como narrativas dos percursos vividos pelas crianças no contexto educacional. Não são, portanto, meras ilustrações, mas configuram-se como outras possibilidades de compreensão, buscando fidelidade ao que está

sendo observado. Compreendemos que as imagens captadas contribuem para percepção do campo investigado e reflexão mais profunda sobre o contexto de pesquisa.

Documentar o estudo a partir dos registros fotográficos em diálogo com o texto é um modo de tornar visíveis as experiências vividas pelas crianças, seus modos próprios de se relacionar com os brinquedos, os livros, a terra, as plantas, o chão, nos dando a ver a poética dos acontecimentos que se tecem no cotidiano do CEI. A escolha por compor a dissertação com as imagens é por compreender que “é tanta a imensidão” de um cotidiano protagonizado pelas crianças a partir dos seus desejos, curiosidades, capacidade de percepção das sutilizações e miudezas desse cotidiano, que as fotografias podem nos ajudar a olhar. Portanto, as imagens compartilhadas neste estudo visam mobilizar reflexões sobre a maneira como crianças desde bebês vivenciam o dia a dia no CEI, compreendendo as crianças como sujeitos ativos que protagonizam o cotidiano educacional de forma ativa e autoral. Compreendemos, tal como Lima e Nazário (2014), que a utilização das fotografias nos ajuda a elucidar aspectos do cotidiano, o que requer um conhecimento do pesquisador sobre as infâncias.

A eficácia da fotografia como meio de registrar as imagens e de difundi-las depende, sobretudo, do olhar de quem pesquisa. A fotografia ajuda a registrar detalhes próprios a rituais ou a cultura material dos sujeitos, dos espaços e contexto, mas depende intrinsecamente dos conhecimentos que agregamos sobre as infâncias, bem como da disposição que temos para conhecê-las. (Lima; Nazário, 2014, p. 501)

As imagens utilizadas apresentam possibilidades de capturar as poéticas infantis que se revelam nos gestos das crianças desde bebês no cotidiano do CEI, como registro de um processo vivido e como recurso de observação, fruição e contemplação dos modos de viver as infâncias no contexto educacional. Contam, de alguma maneira, acerca desses meninos e meninas, das suas escolhas, das suas maneiras de viver e narrar o cotidiano na Escola da Infância, nos revelando as delicadezas de corpos que se debruçam no chão, de olhares que buscam ver o miudinho da vida na natureza, das suas interações com os espaços, materialidades e vivências de um cotidiano de vida coletiva em espaço institucional.

Essas imagens ganham um sentido a partir de quem as observa. Na minha perspectiva, ao olhar para as imagens, é possível reconhecer as instituições de Educação Infantil como espaços e tempos de vivência da infância, de experiências, buscando identificar nas fotos elementos que conferem qualidade para a instituição a partir da organização dos espaços, das materialidades, das vivências e principalmente das gestualidades e movimentos de meninas e meninos que habitam esse território.

A escolha pelo uso das fotografias dialogam com o conceito de fotoetnografia, reconhecendo que as imagens se compõem com as narrativas de um cotidiano protagonizado por crianças desde bebês. Segundo Achutti (2021), a fotoetnografia é uma maneira de conhecer determinada realidade e discorrer sobre ela a partir do uso da imagem fixa em composição com o texto.

A fotoetnografia é uma forma de utilização da imagem fotográfica na composição de narrativas. É uma espécie de investigação documental, mas com um olhar da técnica da antropologia, da teoria antropológica. É uma maneira de conhecer determinada realidade e discorrer sobre ela por meio da imagem fixa, que se associa ao texto, mas, ao mesmo tempo, mantém autonomia. Há diversas pesquisas que, se forem realizadas somente com imagens, ficam insuficientes. E, ao mesmo tempo, há outras que se forem realizadas somente com texto, se tornam insuficientes ou enfadonhas. O que a fotoetnografia se propõe é utilizar texto e imagem em colaboração. O resultado é um trabalho mais interessante, eloquente, bonito e agradável. E, inclusive, mais acessível para o público que não é especialista no assunto. Aliás, não vejo sentido em fazer um trabalho, uma proposta, um texto, que as pessoas não entendam. Não faz sentido. (Achutti, 2021, p. 445)

Embora não se caracterize como um estudo antropológico, esta pesquisa dialoga com a antropologia ao adotar um contexto natural de investigação. O estudo propõe-se a uma imersão no campo, conhecendo seus sujeitos, buscando dar visibilidade aos seus percursos cotidianos, utilizando as imagens como possibilidade de aproximação com os processos autorais e participativos das crianças, desde bebês, no Centro de Educação Infantil.

Figuras 4 e 5 – Imagens que narram os percursos vividos pelas crianças no cotidiano do CEI



Fonte: elaboradas pela autora.

No decorrer da pesquisa, foi possível aprofundar a compreensão sobre os processos de socialização das crianças nas instituições educativas, apresentando formas de relações e organização do cotidiano educacional que acolham as infâncias nas suas diversidades, diferenças, subjetividades e potencialidades, compreendendo outros modos de exercer a docência e de construir a educação com as crianças desde bebês.

Consideramos que este estudo apresenta pressupostos fundamentais para a compreensão de uma pedagogia para a primeira infância, revelando práticas e apresentando perspectivas aos programas de formação inicial de professores nos cursos de pedagogia, como também nos processos de formação continuada dos professores de educação Infantil, pois apresenta referenciais para consolidação da qualidade da Educação Infantil por discorrer e evidenciar a especificidade da docência nessa etapa da educação básica.

O campo onde se realizou a pesquisa foi o Centro de Educação Infantil Vereador José Gomes de Moraes Netto, da rede direta vinculado à Secretaria Municipal de Educação, localizada na região sudeste da cidade de São Paulo. Esse CEI atende aproximadamente 92 bebês e crianças de 0 a 3 anos e 11 meses das 8h00 às 18h00, em período integral.

Quadro 2 – Organização das turmas atendidas no ano de 2025

Turma	Idade	Número agrupamentos	Número de bebês e crianças em cada turma	Total de bebês e crianças por agrupamento	Número de Professoras
Berçário 1	0 a 1 ano	02	07	14	04
Berçário 2	1 a 2 anos	02	09	18	04
Minigrupo 1	2 a 3 anos	02	12	24	04
Minigrupo 2	3 a 4 anos	02	18	36	04
TOTAL		08	—	92	16

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no Projeto Político Pedagógico do CEI pesquisado.

Cabe destacar que apenas o Berçário 1 é organizado com as duas turmas ocupando o mesmo espaço da sala referência. São quatorze bebês na mesma sala com duas professoras no período da manhã (das 8h00 às 13h00) e duas professoras no período da tarde (das 13h00 às 18h00). Nas demais turmas, cada uma delas ocupa o espaço de uma sala referência.

A escolha por uma unidade da rede direta se dá por ser administrada diretamente pela Secretaria Municipal de Educação com recursos do poder público. O CEI lócus da pesquisa conta com 41 profissionais da educação infantil, funcionários públicos, sendo: 25 Professoras de Educação Infantil (PEI), 6 Auxiliares Técnicos de Educação (ATE), 1 Assistente de Suporte Operacional (ASO), 3 Profissionais da Equipe de Limpeza (Empresa Terceirizada), 3 profissionais da Equipe da Cozinha (Empresa Terceirizada), 1 Diretora de Escola, 1 Assistente de Direção (AD), 1 Coordenadora Pedagógica (CP)⁶.

Os participantes da pesquisa constituíram-se em duas turmas, sendo uma turma (BII) de 9 crianças de 1 a 2 anos aproximadamente, e uma turma (MGI) de 12 crianças de 2 a 3 anos aproximadamente. Também quatro professoras das duas turmas, sendo duas do período matutino e duas do vespertino, mais a equipe gestora envolvendo a diretora e a coordenadora pedagógica.

A obtenção dos dados se deu por meio de uma imersão no campo investigado, observando os processos vividos pelas crianças e as condições que o cotidiano educativo oferece para encontros, socialização e interação entre elas. No decorrer da pesquisa, pôde-se identificar a maneira como se organizam os espaços, rotina, vivências cotidianas que acolhem os modos de ser/estar/habitar no espaço educativo na perspectiva dos desejos e iniciativas das crianças. Os momentos do cuidado, como troca, sono e alimentação, também foram observados pela pesquisadora. Outro dado que mereceu atenção da pesquisadora foi o tempo da brincadeira livre nos espaços da natureza, onde foi possível capturar e compreender os significados, contextos, poéticas, brincadeiras e experiências infantis tecidas no cotidiano educativo.

Os recursos utilizados para geração e coleta dos dados foram: diário de campo, equipamento para captação de imagens e vídeos (máquina fotográfica e aparelho celular), e entrevistas com as professoras das turmas, diretora e Coordenadora Pedagógica. Utilizamos como fontes de dados para o estudo os materiais produzidos pelas professoras, como: planejamento, diário de campo, carta de intenções, relatório das crianças, documentação pedagógica, as quais contribuíram com a geração de materiais no decorrer da pesquisa.

Também contribuíram para a pesquisa a análise da documentação produzida pela instituição, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto Especial de Ação (PEA), e demais materiais que surgiram no campo a partir da relação da pesquisadora com a comunidade

⁶ Dados coletados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade lócus da pesquisa (CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto).

educativa, como por exemplo depoimentos das famílias que emergiram nos diálogos estabelecidos com a pesquisadora nos encontros, festas, horário da entrada das crianças e outros momentos na instituição lócus da pesquisa. Cabe destacar que a pesquisadora permaneceu no campo entre os meses de fevereiro a outubro de 2025, uma vez por semana, além da participação em eventos organizados pela instituição.

O processo da pesquisa e seus dados parciais foram compartilhados com profissionais de outras Unidades de Educação Infantil da região da DRE (Diretoria Regional de Educação) Ipiranga, a qual o CEI pertence, por ocasião da Jornada Pedagógica, realizada em 25 de junho de 2025, e na comemoração dos 90 anos da Educação Infantil Paulistana, celebrada em 14 de novembro de 2025. A apresentação do estudo foi feito a partir de um convite da Equipe de Formadoras da Educação Infantil da DRE Ipiranga, com o intuito de compartilhar com os CEIs e EMEIs da DRE Ipiranga o trabalho realizado no CEI lócus da pesquisa.

3.6 Critérios para escolha do campo de pesquisa

O Centro de Educação Infantil escolhido para a investigação reúne alguns critérios que dialogam com a proposição da pesquisa. Primeiro, trata-se de uma instituição da Rede Pública que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses em tempo integral. A escolha também se deu pelo fato da instituição contar com um coletivo de profissionais que desenvolvem práticas educativas cotidianas alinhadas aos princípios da proposta pedagógica do CEI e manifestarem disponibilidade e abertura para acolher a pesquisa, sendo ainda uma instituição de educação infantil reconhecida publicamente pela qualidade da sua proposta pedagógica na perspectiva de garantia dos direitos das crianças.

Outro critério levado em consideração refere-se à utilização das verbas públicas feita pela equipe gestora. Cabe destacar que as verbas são distribuídas igualmente para todos os equipamentos de Educação Infantil, vinculadas diretamente à Secretaria Municipal de Educação. No entanto, os recursos financeiros são utilizados de maneiras diversas pelas diferentes instituições. Em visitas anteriores realizadas na instituição lócus da pesquisa e nos diálogos com a diretora, foi possível constatar que o uso das verbas prioriza a qualidade dos espaços na perspectiva de apoiarem o brincar das crianças desde bebês e a possibilidade de participarem ativamente do cotidiano educacional.

Além dos espaços, os recursos são utilizados na compra de brinquedos, priorizando as materialidades naturais e evitando a aquisição de brinquedos de plástico. A utilização das verbas no CEI tem como foco o cotidiano de vida dos bebês e crianças, oferecendo possibilidades de experiências ricas, nas quais o brincar é priorizado.

Outro aspecto importante para a escolha foi o fato de que cada turma tem a sua sala referência, diferente do que ocorre na maioria dos Centros de Educação Infantil. Em muitas unidades, encontramos 3 turmas de bebês do Berçário 2, ou seja, 27 bebês de 1 a 2 anos de idade e 3 professoras, ocupando o mesmo espaço de referência. Em geral, as crianças do Minigrupo I são organizadas em pelo menos 2 turmas, com 24 crianças de 2 a 3 anos de idade e 2 professoras no mesmo espaço.

Essa configuração dificultaria a observação e coleta dos dados da forma como a pesquisa se propõe. O CEI escolhido se organiza com uma turma em cada sala, ou seja, no Berçário 2, são 9 bebês e 1 professora, e, no Minigrupo 1, são 12 crianças e 1 professora.

O trabalho realizado na unidade escolhida para realização da pesquisa é conhecido pela pesquisadora, que, como mencionado exerceu a função de coordenadora pedagógica na instituição entre os anos de 2004 a 2011, sendo a primeira coordenadora pedagógica da Unidade após o processo de transição das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação.

3.6.1 Caracterização da Unidade.

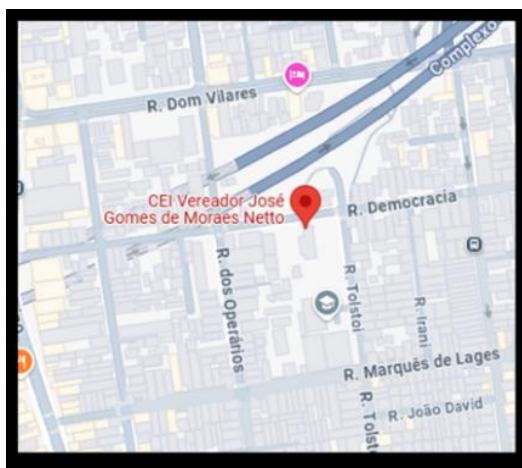
O Centro de Educação Infantil Vereador José Gomes de Moraes Netto é um Centro de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura de São Paulo, vinculado à Diretoria Regional do Ipiranga. Foi inaugurado no ano de 1987. Caracteriza-se como rede direta por ser administrado diretamente pela Prefeitura Municipal de São Paulo, com servidores públicos e gestão municipal.

Está localizado na Vila Brasilina, região Sul da cidade de São Paulo. Por estar próximo a grandes avenidas, na região urbana da cidade, o bairro é desprovido de áreas verdes nas proximidades da instituição, com apenas uma praça em frente. No entanto, podemos observar que o espaço do CEI possui uma natureza exuberante de vegetação, com árvores, plantas e jardim. Conta com diversos espaços naturais, oferecendo possibilidades ricas de relação e convívio com a natureza.

Iniciamos o pedido de autorização para a pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em Agosto de 2024, a qual foi finalizada em outubro do mesmo ano, com parecer favorável, de acordo com o Processo Número 6016.2024/0105238-1, o qual pode ser consultado no Portal de Processos da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), no link <https://processos.prefeitura.sp.gov.br/Forms/consultarProcessos.aspx>.

Além do parecer da Secretaria Municipal de Educação, obtivemos autorização da unidade lócus da pesquisa, manifestado pelos profissionais e familiares que constituem a comunidade educativa. A devolutiva dos dados pesquisados foram compartilhados com os profissionais do CEI em uma Reunião Pedagógica, com as famílias e com as equipes das Unidades de Educação Infantil da DRE Ipiranga, por ocasião da celebração dos 90 anos da Educação Infantil Paulistana.

Figuras 6, 7 e 8 – Localização do CEI



Fonte: imagens coletadas no Projeto Político Pedagógico 2025 do CEI pesquisado.

Atualmente o CEI atende 8 turmas, sendo 2 turmas de Berçário I, de 0 a 1 ano de idade, com 7 bebês em cada turma; 2 turmas de Berçário II, com 9 bebês de 1 a 2 anos de idade em cada turma; 2 turmas de Minigrupo I, com 12 crianças desde bebês de 2 a 3 anos de idade, em cada turma; e 2 turmas de Minigrupo 2, com 18 crianças desde bebês de 3 anos a 3 anos e 11 meses em cada. Totalizam-se, portanto, 92 crianças desde bebês frequentando o CEI em turno integral, das 8h00 às 18h00.

3.7 A chegada ao campo da pesquisa: no passo e compasso da pesquisadora, a paisagem ganha um novo jeito de olhar

A primeira submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética na Plataforma Brasil foi feita no dia 2 de setembro de 2024, após autorização da Secretaria Municipal de Educação para a pesquisa. O parecer final com aprovação para realização da pesquisa saiu no dia 27 de dezembro.

Devido ao período de recesso escolar e férias, não foi possível a inserção no campo neste momento. No mês de janeiro de 2025, foi estabelecido contato com a Equipe Gestora para comunicar a aprovação e combinar os encaminhamentos para a pesquisa.

Cabe destacar que a gestão da unidade já tinha conhecimento de que a pesquisa se realizaria lá, pois, assim que foi definido o campo a ser estudado, a unidade foi contatada para saber dessa possibilidade. No processo de solicitação de autorização da Secretaria Municipal de Educação, a Diretora também foi consultada pela Diretoria Regional de Educação na qual está jurisdicionada. No dia 18 de fevereiro de 2025, realiza-se a primeira entrada no campo a ser pesquisado.

Meu primeiro encontro presencial com o CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto como pesquisadora foi invadido por uma infinidade de sentimentos: alegria por retornar ao lugar onde exerci a coordenação pedagógica por 8 anos, assombro pela beleza impactante dos espaços cuidadosamente preparados para as crianças, medo de não dar conta do que me propus e, finalmente, uma sensação de acolhimento, ternura e aconchego pela maneira como fui recebida pelos profissionais do CEI.

A intenção deste primeiro encontro era apresentar a proposta de pesquisa para a Equipe Gestora, Diretora e Coordenadora Pedagógica; combinar os agrupamentos que seriam

observados; organizar o cronograma e compartilhar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No entanto, assim que cheguei, fui conduzida para rever os espaços do CEI.

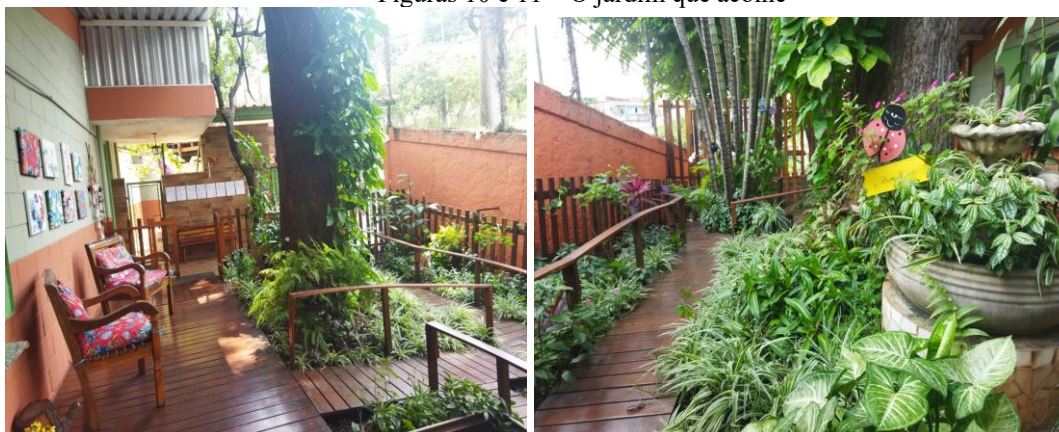
Na companhia de uma professora que está no CEI desde 2004, no mesmo período que inicio a coordenação pedagógica nesta unidade, vou sendo guiada pelos espaços e me apresentando todos os ambientes. Sua fala revela os cuidados que a equipe teve para a ambientação dos espaços na perspectiva das crianças e nas possibilidades que oferecem para o brincar. A maneira cuidadosa como cada espaço é organizado e cuidado me impactou. E nas primeiras miradas, se descortina a simplicidade tecida na beleza dos detalhes, frutos de mãos de artesanato e delicadeza. Configuração de ambientes que em nada se assemelham aos espaços escolares comumente conhecidos. Fiquei por muito tempo me ancorando em cada cantinho, contemplando os detalhes, apreciando a beleza que se revela nos ambientes do CEI.

Figura 9 – O jardim que recebe



Fonte: elaborada pela autora.

Figuras 10 e 11 – O jardim que acolhe



Fonte: elaboradas pela autora.

Logo na entrada, um jardim que convida para chegar, se aconchegar e ficar. Um jardim que recebe quem chega, mas que também é lugar para as crianças experimentarem o cultivo, a possibilidade de tocar as plantas, de sentir seus perfumes e texturas, de ouvir os pássaros e de se aproximar da natureza. Nas palavras da professora que me acompanha nesta imersão pelos espaços, um lugar que revela princípios fundamentais da proposta educativa: cuidado, aconchego, respeito, beleza e delicadeza.

Toda essa experiência de adentrar cada ambiente, com um novo olhar, agora o da pesquisadora, se apresentava como um reconhecimento das condições de atendimento aos bebês e crianças nas creches e pré-escolas. Momento de romper com pressupostos sobre os espaços educacionais, enquadrados dentro de um determinado padrão e com a crença de que as instituições públicas não possuem recursos e condições financeiras para manutenção e melhoria. Olhar para os ambientes do CEI me trouxe a confiança e segurança pela escolha feita do lócus da pesquisa, um lugar que revela o cuidado e respeito pelas crianças desde bebês. Isso se manifesta de modo mais potente quando a professora me leva para conhecer o banheiro das crianças.

Figuras 12, 13 e 14 – O banheiro das crianças em uma escola pública



Fonte: elaboradas pela autora.

O banheiro das crianças, a cozinha experimental, o salão de brincar, o jardim, o deck para os bebês, as redes, o espaço das águas, o bosque, os parques, as cabanas. Olhar para os espaços do CEI e refletir sobre as possibilidades que eles oferecem para os bebês e crianças me levou a pensar sobre as estruturas arquitetônicas das grandes cidades e as condições espaciais em que os bebês, que inauguram a vida, encontram nos centros urbanos.

Podemos constatar a ausência de espaços da natureza, não apenas na cidade, como também nas diversas instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, nos revelando que as infâncias vivem hoje uma experiência espaço-temporal desconectada da natureza. Ao contrário de muitos adultos que se relacionam com a natureza de maneira superficial e utilitarista, as crianças se encantam com os mistérios e belezas que ela oferece. Demonstram curiosidade e encantamento ao acompanhar o trajeto de uma formiga carregando uma folha, que, para elas, torna-se fonte de mistério, surpresa, de descobertas e maravilhamento. E nos convidam, generosamente, a adentrar o campo do misterioso ao lado delas. Podemos aprender com as crianças: sobre outras dimensões de tempo, sobre os encantos da natureza, sobre os encontros, sobre a vida. Basta nos disponibilizarmos e nos entregarmos para viver uma experiência compartilhada mais sensorial e menos racionalista. Ao observar os espaços do CEI, foi possível acreditar que é possível devolvermos para as infâncias o direito à natureza.

Figuras 15, 16, 17, 18 e 19 – Espaços e ambientes do CEI



Fonte: elaboradas pela autora.

O espaço “Bosque” possui uma mesa grande com banquinhos de madeira, uma casa de madeira na árvore e outra casa com balcão, pia e fogão de brinquedo. O espaço da Horta com canteiros de chás e hortaliças que foram plantadas pelas crianças e professoras. Ao lado, uma parreira de uvas e um pé de jaboticaba. No Parque das Amoreiras, um barco, um “chuvário” e outros brinquedos. Todos os espaços pensados na perspectiva do brincar e da liberdade do movimento. Cheguei no campo de pesquisa buscando exercitar um olhar estrangeiro, renovado, aberto, sem conceitos prévios. No entanto, não há como não comparar os espaços do CEI com tantos outros espaços institucionais destinados aos bebês e crianças.

Um critério essencial para aprovação de abertura de uma nova escola de Educação Infantil deveria ser a presença de espaços naturais. Um lugar onde os corpos infantis encontram, na natureza e seus elementos, as mais ricas possibilidades do brinquedo, uma fonte inesgotável de sensações, encontros e descobertas, onde revelam uma maneira singular de apropriação do mundo tendo a natureza como chão e lugar de experiências profundas. Devemos às novas gerações o compromisso de restituirmos os espaços naturais para as infâncias que inauguram a vida. Os momentos de uma criança brincando nos espaços da natureza são únicos, vivos, inesperados: o tempo transcende a cronologia das horas marcadas pelo relógio, de tal forma que é possível viver a experiência individual do acontecimento, que é profundo e primordial.





CENAS DE UM
COTIDIANO
ONDE A VIDA
ACONTECE.

Eu vim de lá, eu vim de lá
pequenininho
Mas eu vim de lá
pequenininho
Alguém me avisou para
pisar neste chão
devagarinho
Alguém me avisou para
pisar neste chão
devagarinho
Eu vim de lá

*Dona Ivone Lara
Álbum: Sorriso Negro, 1981.*

3.7.1 Cenas de um cotidiano onde a vida acontece

Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
Mas eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou para pisar neste chão devagarinho
Alguém me avisou para pisar neste chão devagarinho
Eu vim de lá
 (Dona Ivone Lara, Álbum: Sorriso Negro, 1981)

E foi assim, devagarinho, que eu cheguei para uma primeira observação das crianças nos espaços do CEI, sem ainda adentrar o grupo foco da pesquisa. Pisei com cuidado, de maneira sutil e sorrateira, buscando perceber, escutar e mergulhar no cotidiano com as crianças desde bebês. Cheguei “pequeninha”, discreta, com delicadeza; fui adentrando o cotidiano com as crianças que brincavam no lado de fora. O modo de me aproximar foi um pedido de licença, silencioso nas palavras e gestos, cuidadoso e respeitoso, pois, de alguma maneira, estava adentrando o território das crianças que, para mim, tem um sentido do sagrado.

Diferente da primeira entrada no campo, onde meu olhar se concentrava na estrutura física dos espaços, neste momento, me atentei à maneira como as crianças habitavam estes espaços. Procurei fazer uma observação dos movimentos, sons, brincadeiras, gestualidades, buscando sentir a atmosfera dos ambientes, agora povoados por corpos infantis e seus modos singulares de ser/estar/viver no espaço institucional. No entanto, procurei realizar a observação numa perspectiva mais ampla, distanciada, buscando um olhar mais aberto.

O espaço continua sendo meu foco de observação; no entanto, meu olhar rompe a estrutura arquitetônica dos ambientes para observar como bebês e crianças habitam estes espaços, sentindo a vida fluindo pelos sons, gestos e vozes das crianças brincando. Pude observar as salas vazias e todos os bebês e crianças ocupando o lado de fora. Risos, brincadeiras, som das motocas, cabanas montadas, professora contando história: um cenário que revela o cuidado e respeito pelas crianças, seus tempos e ritmos.

Na observação das crianças brincando livremente pelos ambientes externos do CEI, refleti sobre as possibilidades de organização dos tempos e espaços institucionais dedicados à Educação Infantil. Num cotidiano marcado pelo tempo *chronos*, a experiência do tempo conduzido pela criança, nos apresenta outras possibilidades, experiências, partilhas, experimentações, intensidades. E assim, devagarinho, fui adentrando sutilmente no território das crianças e suas professoras, com o cuidado necessário para não impor a minha presença,

acreditando que assim, nem seria notada. Ao observar as crianças brincando em estado pleno de liberdade, foi possível reconhecer que o exercício de ser criança requer um outro tempo, um tempo aiônico, que nos convoca a repensar na maneira como temos organizado as rotinas nos espaços institucionais. Segundo Kohan (2018), as crianças vivem o tempo da experiência, que não se reduz ao tempo marcado pelo relógio.

Aion, o tempo, é uma criança que cianceia; seu reino, o reino de aion, é o reino de uma criança. É bonito isso, é muito bonito, porque significa isso, as crianças não têm rotina, é como dizer que a criança está em outro tempo. A criança não está num tempo monótono. A criança não está nesse tempo numerado, sequencial, que é um tempo mais adulto. O tempo da criança é um tempo aiônico, é um tempo de experiência e de intensidade. O tempo de aion é o tempo do brincar também, por isso, às vezes, é muito violento e difícil quando queremos submeter uma criança à Kronos e ela está em aion. (Kohan, 2018, p. 303)

A organização do cotidiano na Educação Infantil requer atenção e cuidado ao acolher esse início de vida dos bebês, que nos revelam, desde cedo, um desejo e disponibilidade para brincar, descobrir e conhecer o mundo ao seu redor. Os modos como organizamos espaços e tempos educacionais podem impactar a primeira experiência social de crianças desde bebês nas creches e pré-escolas, e influenciar no seu processo de desenvolvimento e formação. A maneira como as instituições de Educação Infantil organizam a sua rotina revelam concepções e imagens construídas sobre quem são as crianças, o que pensam, o que sabem e o que podem. Diversas imagens são possíveis. Os espaços e tempos institucionais revelam as possibilidades de inserção e atuação das crianças no cotidiano educacional. Um espaço-tempo que convida para as interações, descobertas e maravilhamentos, ou um espaço-tempo que cerceia, contém, controla e conduz. Um cotidiano onde a vontade e disponibilidade de investigar e conhecer são acolhidos e potencializados, ou, pelo contrário, são ignorados e silenciados, dependendo das possibilidades do espaço e tempo institucional e da prática docente.

Logo no primeiro dia de observação das crianças nos ambientes externos do CEI, foi possível refletir sobre as relações que elas estabelecem com os espaços e tempos institucionais, compreendendo a maneira como ocupam esse território a partir dos seus processos criativos e autorais. Quando encontram uma condição ótima para viver significativas experiências na liberdade do brincar, o contexto educacional se revela como possibilidades de aprendizagens plenas de sentidos, nas quais podem explorar, pesquisar, percebendo-se como sujeitos competentes e autorais dos seus projetos, e reafirmando a sua autonomia, sua confiança, a sua identidade, de tal forma que a cognição se torna um ato de criação.

O espaço como um elemento constitutivo do desenvolvimento do pensamento: multissensorial, aberto, flexível, onde tanto os sujeitos quanto os ambientes são ativos e modificam-se um ao outro. Um espaço para os encontros, para as relações, onde a liberdade da ação infantil se materializa em elaboradas construções e novas configurações.

Ao observar as crianças brincando nos espaços do CEI, aconchegando-se em caixas, montando casas e cabanas para se abrigar, compondo cenários, foi possível reconhecer uma potência nas relações que estabelecem com os ambientes, como se construíssem um lugar onde seus corpos possam habitar. Reconheci nos gestos das crianças ao compor seus espaços e abrigos, a busca por um refúgio, fazendo dos cenários construídos, ninho e morada. As crianças, que vivem um cotidiano coletivo, buscam linhas de fuga para viver sua intimidade e solitude.

Figuras 20, 21, 22 e 23 – Espaços flexíveis que se abrem para a ação e criação das crianças



Fonte: elaboradas pela autora.

3.7.2 Episódio 1: “Pode chorar, isso se chama saudades”⁷

O respeito pela criança também se manifesta nos gestos do adulto que acolhe e conforta, tecendo os primeiros elos de afeto com quem está inaugurando sua vida social no ambiente educativo. Vejo uma cena que me chama a atenção. Uma criança chora chamando pela mãe. A professora se aproxima, se abaixa, toca suas mãos, olha para ela e diz:

“Pode chorar. Eu sei o que você está sentindo. Isso se chama saudade. Você está com saudades da sua mãe”. A criança apoia a cabeça nos ombros da professora e o choro vai silenciando. Ela o pega no colo e segue em direção às crianças que estão brincando. (Notas do Diário de Campo, do dia 14 de março de 2025)⁸

Por mais que o processo de observação requeira neutralidade, não consegui deixar de me afetar pela cena, de me colocar no lugar daquela criança que encontra um conforto necessário num momento de tristeza. Isso nos parece natural, mas me pergunto quantos bebês e crianças encontram o acolhimento respeitoso nas instituições de Educação Infantil para chorar e sentir saudades.

Compreendemos que as relações de afeto são construídas desde bebês, a partir da interação com o adulto, principalmente nos momentos do cuidado do seu corpo, quando o adulto conversa, oferece objetos, alimenta, troca, referenciando para o bebê o sentimento de contato e de percepção do outro, que não ele, envolvendo receptividade e proximidade.

A possibilidade de estabelecer relações de afeto e acolhimento favorece na construção dos vínculos de confiança para a criança que se inicia na vida social e coletiva, de forma que se sinta cada vez mais confiante e segura. Esse estado de confiança ajuda no momento de separar-se da mãe ou outro familiar no momento da chegada à instituição. No decorrer da pesquisa, foi possível observar que, na medida em que as crianças se sentiam mais confiantes, a disponibilidade para brincar, se alimentar, viver o cotidiano educacional com alegria e segurança se intensificava.

⁷ A escolha por trazer os episódios para o texto, é uma maneira de narrar os acontecimentos. Não se trata, portanto, de situações episódicas, pelo contrário. É o modo como a vida acontece no cotidiano do CEI. A descrição desses acontecimentos é um recurso para convidar o leitor para adentrar a instituição e a seguir ao lado da pesquisadora durante o processo de investigação.

⁸ Para diferenciar visualmente as anotações do diário de campo, optamos pela fonte Roboto.

No Projeto Político Pedagógico do CEI pesquisado, consta a proposta de que um familiar permaneça com a criança quando ela ingressa nele; no entanto, nem todas as famílias têm a disponibilidade de participar desse processo de iniciação da criança na instituição, acompanhando e permanecendo junto a ela nestas primeiras semanas. Foi possível observar que as crianças que são acompanhadas por um familiar no processo de acolhimento ficam mais tranquilas e estabelecem relações de confiança com a professora num curto espaço de tempo.

No episódio descrito acima, foi possível identificar a atenção e cuidado da professora em acolher o choro da criança, demonstrando empatia e consideração aos seus sentimentos. Compreendi que acolher é refugiar o outro em si, de modo que o colo se torna abrigo e proteção.

O colo como lugar de relação de empatia, reciprocidade, envolvimento e cuidado com o outro, que nutre da confiança necessária para viver o cotidiano educacional com autonomia, coragem e alegria. Um lugar para poder retornar, buscar abrigo numa situação de desconforto ou tristeza.

Ao estar nesse cotidiano, agora no lugar da pesquisadora, sou atravessada por diversos sentimentos: de afetividade, de ternura, como se o gesto da professora também me acolhesse. Sua atitude, de alguma maneira, me trouxe conforto e bem-estar. Foi preciso respirar e me segurar para não chorar. Não de tristeza, mas de emoção, ao imaginar o que o menino estava sentindo naquele momento, aconchegado no colo da professora.

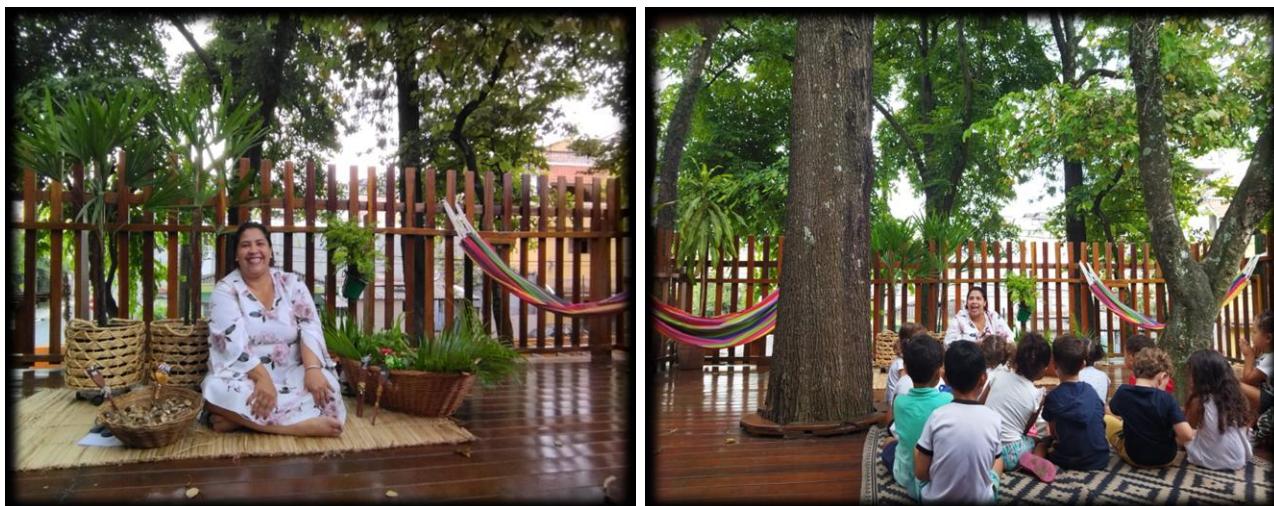
Não foi preciso chegar nas minhas “considerações finais” para compreender o choro como uma possibilidade, o colo como uma oportunidade e o cuidado e acolhimento como um direito das crianças desde bebês no cotidiano da Educação Infantil. Foi possível também compreender aspectos essenciais da docência com bebês, que se estrutura nos encontros, nas relações de afeto, no cuidado como um modo de ser e existir juntos.

3.7.3 Episódio 2: “O encontro com a ancestralidade e identidade étnico-racial”

Sigo para um outro espaço do CEI, onde uma professora espera por um grupo de crianças para contar uma história. Tudo foi cuidadosamente preparado para receber as crianças. A história escolhida é o mito tupi da origem da mandioca. A professora utiliza dois bonecos feitos de colher de pau para representar os pais de Mandi, personagem da lenda. O tom de pele do pai e da mãe é de cor mais escurificada que a pele de Mandi. Uma criança que escuta a história diz “Papai”, e depois “Mamãe”. A professora, que contava a história, a escuta e diz: “Sim, este é o papai da Mandi. Isso mesmo, esta é a sua mamãe”.

Quando a história termina, as crianças brincam com os elementos dela: os bonecos, as ramas de mandioca. A professora da turma que estava na vivência se aproxima da contadora de histórias e relata que essa criança quase não fala, é muito tímida. Mas participou da história, o que a surpreendeu, pois a menina reconheceu nos personagens do conto os seus próprios pais, que são negros.

Figuras 24 e 25 – Experiências com as histórias de tradição oral



Fonte: elaboradas pela autora.

A possibilidade de reconhecimento identitário se revela nos elementos utilizados na história, nos brinquedos, na literatura, na maneira como as materialidades são organizadas, mostrando uma pedagogia brasileira referenciada em práticas e perspectivas contracoloniais. Nos diferentes espaços do CEI, é possível reconhecer brinquedos, livros, objetos, materialidades que remetem às diferentes culturas, legitimando o pertencimento por meio de práticas antirracistas no cotidiano educacional.

Figuras 26 e 27 – Elementos da cultura afro-brasileira



Fonte: elaboradas pela autora.

Adentrar este cotidiano do CEI, revestido de elementos culturais afro-brasileiros e indígenas, com cenas de crianças brincando livremente pelos espaços, subindo em árvores, ouvindo histórias dos povos indígenas, revela princípios de uma pedagogia ecológica e brasileira, que é o princípio da brincadeira, da liberdade, da alegria, da corporeidade. Uma herança cultural e histórica que temos o compromisso de restituir para as novas gerações, para que cada criança se reconheça na sua origem e ancestralidade.

Figuras 28, 29 e 30 – Reconhecimento identitário racial



Fonte: elaboradas pela autora.

Reconheço no CEI uma outra história sendo construída coletivamente, rompendo com práticas pedagógicas que evidenciam apenas uma cultura, eurocêntrica, colonizadora e patriarcal. Essa prática oferece elementos e vivências nos quais todas as crianças possam se reconhecer, compreendendo que a construção da identidade se dá por meio das referências que oferecemos às crianças desde bebês.

Com a promulgação da Lei 10.639 de 2003, fortalecemos o processo de inclusão da História e Cultura afro-brasileira na educação, conquistando um significativo avanço na luta contra o racismo. A Lei 11.645 de 2008, que inclui o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na educação básica, fortalece a garantia e legitimidade da cultura africana e indígena no contexto educacional. Nesse sentido, a descrição desse episódio pode representar para alguns leitores desse texto apenas o cumprimento da lei. No entanto, adentrar esse cotidiano e viver essa atmosfera cultural, identitária, múltipla e diversa, me trouxe a compreensão da Educação Infantil como possibilidade de ações afirmativas nas quais a trajetória de crianças desde bebês, negras, indígenas, imigrantes, possa acontecer num contexto educacional pautado por experiências de pertencimento racial, cultural e social.

A herança cultural dos povos indígenas e do povo negro africano no Brasil, carrega saberes ancestrais que nos foram negados no processo civilizatório e educacional. Trazem valores

que afetam a construção da identidade dos educandos e que podem transformar seu percurso de aprendizagem e possibilidade de participação e autoria nos processos educativos. Dialogando com Ailton Krenak (2022, p. 45), “vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar”. E esse é o nosso trabalho como educadoras, rompendo com a ideia de que o ser humano seja apenas um ser racional, do futuro, e compreendendo-o como um ser de sonhos e de desejo. Desejo pela vida, pela liberdade, pela alegria. Segundo Krenak (2022, p. 51):

As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos — o que é muito mais interessante do que inventar futuros. Esses primeiros anos de existência fazem uma cartografia do mundo e fornecem uma espécie de mapa para a experiência adulta.

As crianças desde bebês nos revelam essa essência de ser. Colocam o corpo, as sensações, o movimento em tudo que vivem, com toda inteireza, no instante vivido. Manifestam uma potência de agir no sentido de manter o seu estado de liberdade e estado de conexão com as coisas do mundo. Vivem uma dimensão do tempo aiônico, o tempo da experiência, da fruição. O tempo presente.

Para honrarmos os bebês e crianças e nos libertarmos do processo de colonização, precisamos construir uma nova Pedagogia, uma Pedagogia ecológica, brasileira, inspirada nos modos de vida dos povos indígenas, dos quilombos, dos acampamentos, das roças. Uma Pedagogia que se conecta com a vida do planeta, com a natureza. Para isso, ela precisa ser uma Pedagogia da liberdade, no sentido de entender que somos corpos-natureza, corpos-território, e que, para nos mantermos íntegros, precisamos ser livres: nos nossos movimentos, nos nossos pensamentos.

A liberdade se revela na pulsão de vida das crianças que resistem ao modelo escolarizante das instituições educativas. Elas se negam a ocupar o lugar de aluno e transgridem. Buscam no brincar o exercício da liberdade plena. Encontram na natureza ressonâncias sensoriais, afetivas e simbólicas, das quais se nutrem de energia e desejo. Essa pedagogia é real e foi possível encontrá-la no cotidiano do CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto.

Retornar para este lugar do qual fui a primeira coordenadora pedagógica, reencontrar rastros de práticas, princípios e concepções tecidas desde 2004, por um grupo que se dispôs a

estudar, refletir, observar e escutar as crianças, construindo uma proposta educativa que tem o brincar como eixo do currículo e a natureza como lugar de experiências na infância, foi encantador.

Reconhecer que “a escola dos meninos felizes”⁹ sonhada em 2004 se mantém viva e se fortalece, uma proposta linda que se tece por mãos fiandeiras de mulheres professoras, coordenadoras, diretoras, auxiliares e educadoras que se dedicam e constroem cotidianamente uma pedagogia para as infâncias.

Para retornar agora como pesquisadora, com o desejo de publicizar a qualidade da educação infantil pública, foi necessário uma tomada de consciência do meu novo papel e do cuidado que deveria ter para que minha presença não alterasse as dinâmicas do cotidiano, para que não atravessasse a ação das crianças e das professoras.

Uma entrada cuidadosa, sutil e respeitosa dos percursos vividos com crianças desde bebês, de tal forma que a ética e o respeito sejam basilares no meu processo de investigação, sem, no entanto, invisibilizar a minha presença, nem buscar me esconder, nem manifestar apatia diante das possíveis aproximações das crianças. Considero que elas estão familiarizadas com o cotidiano educacional e com os profissionais que o constituem.

Figuras 31 e 32 – Entre brincadeiras e percursos, a vida acontece no CEI.



Fonte: elaboradas pela autora.

⁹ Essa era a maneira como as professoras denominavam o CEI no período em que exerci a coordenação pedagógica em 2004, dizendo: “Nosso CEI é a escola dos meninos felizes”.

4 A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS DESDE BEBÊS

Ao chegar ao campo da pesquisa, foi possível identificá-lo como o território das crianças, onde seus risos, gestos e brincadeiras revelam a potência da presença dos corpos infantis que habitam esse lugar. O reconhecimento de que eu estava entrando num espaço delas trouxe-me algumas inquietações sobre a maneira de chegar, observar e participar de um cotidiano vivido por elas. Muitas questões surgiram sobre como eu deveria “estar presente”, não apenas no momento de chegada, mas durante todo o processo de observação. Como reconhecer o aceite das crianças para participação na pesquisa? Como observar, acompanhar e compreender os percursos infantis com a delicadeza necessária para uma presença respeitosa e não invasiva? Como dimensionar e interpretar as gestualidades, expressividades e as linguagens que crianças desde bebês manifestam? Quais recursos utilizados pelo pesquisador para percepção e compreensão das interações, vivências e narrativas que se revelam no cotidiano educacional?

Nesse sentido, foi possível reconhecer que são as crianças que nos guiam na pesquisa e nos comunicam a sua disponibilidade e desejo de participação. No encontro com as crianças, nas relações estabelecidas, na troca de olhares, sorrisos, toques, oferta de brinquedos, convites para brincar, me abri para estar com elas e compartilhar de um tempo juntos, pois, de alguma maneira, elas nos reconhecem como parceiros nessa jornada. Compreendi que a maneira como adentrei o campo, sutil, respeitosa, mas disponível para as relações, influenciou na receptividade das crianças. Elas reconhecem a nossa presença, nos observam, e aos poucos nos convidam para o encontro, relações e partilhas.

O debate sobre a ética na pesquisa com crianças ainda é recente. A concepção que temos sobre infância e criança exercem influência sobre a invisibilidade destas discussões no meio acadêmico. Por muito tempo, as crianças não foram consideradas como sujeitos sociais, históricos e de direitos. Eram vistas e reconhecidas por sua incompletude, por aquilo que não sabiam. Nessa relação adultocêntrica sobre as crianças, não eram legitimadas como informantes importantes nas pesquisas *com* e *sobre* elas, o que desvalorizava suas percepções e processos autorais. Eram excluídas da produção dos dados, preponderando apenas o ponto de vista do pesquisador, sem considerar a participação das crianças desde bebês.

Com as mudanças na compreensão das crianças como atores sociais, a partir principalmente dos estudos sociais da infância, há um reconhecimento das possibilidades infantis de participação na produção de conhecimentos *com* e *sobre* elas. Nesse sentido, surgem novas metodologias de pesquisa, reconhecendo-as como sujeitos sociais, históricos e de direitos,

valorizando sua participação e autoria no campo dos estudos sobre crianças desde bebês. Segundo Fernandes (2016), é importante considerarmos outras possibilidades metodológicas de realizarmos pesquisas com crianças.

Tal não significa uma rejeição do conhecimento tradicional e dos métodos utilizados em pesquisa ao longo dos tempos, mas sim que se considerem novas possibilidades de aceder metodologicamente às crianças, como informantes, o que implica mobilizar novos posicionamentos metodológicos e éticos respeitadores das especificidades de que se reveste a investigação com esse grupo. Significa considerar que não há uma infância homogênea, mas sim uma diversidade de infâncias; que não há métodos de investigação indiferenciados à espera de serem aplicados às crianças, mas sim que há uma heterogeneidade de possibilidades metodológicas na investigação com crianças. Significa, finalmente, que não há uma ética à la carte passível de ser replicada em cada contexto, mas sim que as relações éticas são portadoras de diversidade e complexidade e exigem um cuidado ontológico permanente de construção e reconstrução, porque a ética está ligada à construção ativa de relações de investigação e não pode ser baseada em pressupostos ou estereótipos acerca das crianças e da infância – depende, afinal, da consideração da alteridade que configura a infância. (Fernandes, 2016, p. 763)

No mesmo sentido, a consolidação legal dos direitos das crianças tem contribuído substancialmente na compreensão da criança como ator social e sujeito de direitos. Desde a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), em 1989, pela Organização das Nações Unidas (ONU), temos observado um avanço significativo dos debates em torno da garantia dos direitos das crianças em âmbito mundial.

O documento aponta em alguns dos seus artigos o direito à participação das crianças em situações que as afetam diretamente. Cabe destacar o artigo 12 que trata diretamente do direito à livre expressão da criança emitindo a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e o direito de que elas sejam levadas em consideração. Complementando-se a este, o artigo 13 enfatiza o direito da criança pela liberdade de expressar os seus pontos de vista. Nestes dois artigos podemos reconhecer princípios fundamentais que afetam diretamente a ética na pesquisa com crianças, principalmente nas pesquisas que privilegiam a sua escuta e participação.

Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997) nos convidam a refletir sobre a especificidade do estudo das crianças a partir delas mesmas, na perspectiva de compreender a multiplicidade de fatores que significam o campo da infância, prescindindo dos estudos das diversas áreas. Diante das inúmeras metodologias de pesquisas com crianças para coleta e interpretação das vozes infantis, torna-se imprescindível que o pesquisador não projete o seu olhar sobre as crianças, para que possa emergir uma outra realidade social, obscurecida aos olhos dos adultos.

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 25)

Pesquisas que consideram a participação das crianças como informantes no processo, considerando sua voz e percepção da realidade, revelam uma concepção de criança competente, que protagoniza o seu cotidiano, que se expressa e comunica seus desejos, inquietações, por meio de diferentes linguagens, desde o nascimento; essas pesquisas consideram a criança como participante ativa por serem pesquisas “*com*” crianças e não apenas “*sobre*” crianças.

Nessa perspectiva, compete, portanto, ao pesquisador, uma escuta atenta e sensível às múltiplas linguagens das crianças desde bebês, dando visibilidade e credibilidade às vozes infantis nas suas mais diversas expressões. Por meio das suas linguagens, elas expressam suas percepções sobre o mundo circundante, narram suas brincadeiras, conferem sentidos ao que vivem, protagonizam seu cotidiano, constituindo-se em sujeitos de história e de cultura.

Nas suas maneiras singulares de ser e estar no mundo, se revelam como sujeitos produtores de culturas. Para Kramer (2000), essas singularidades nos provocam a refletir sobre a possibilidade de rompermos com a maneira adultocentrada de nos relacionarmos com as crianças e olharmos na altura dos seus olhos para que possamos ver o mundo tal como ele se apresenta para elas. Sendo assim, a autora justifica que:

Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais. Se história e linguagem são dimensões fundamentais que dão humanidade aos sujeitos, se acreditamos que há uma história a ser contada por que há uma infância do homem, poderemos compreender melhor nossas crianças, compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação. Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar. (Kramer, 2000, p. 12 e 13)

Nesse sentido, a escuta das vozes infantis e a compreensão dos seus modos de se relacionar, participar e agir requer uma qualidade de presença do adulto educador e pesquisador, principalmente em relação às inúmeras linguagens utilizadas pelas crianças. Compreender seus

gestos, significar suas birras e choros, acolher seus silêncios e quietude, ouvir suas vozes. É fundamental que se estabeleça uma conexão entre o adulto e as crianças desde bebês nas suas maneiras singulares de apreender, significar e narrar o mundo, com atenção e disponibilidade para o encontro. Segundo Oliveira, (2024), não é simples essa aproximação quando as crianças estão exercendo o seu protagonismo em espaços de liberdade, escolhas e criação.

Um grande dilema que se apresenta é como se aproximar sem invadir esse tempo e lugar de liberdade plena? Como adentrar esse universo singular com autorização e receptividade? Como não ser uma estrangeira nessa relação e aproximação? [...]. Há que se experimentar múltiplos olhares e percepções para saber como se aproximar e partilhar desse encontro com as crianças em estado de liberdade e autoria. Afinal, esse tempo e lugar é primordialmente delas. É preciso uma presença muito sutil e sensível, uma escuta atenta para ouvir os ecos que podem abrir portais para que o adulto-educador-gestor seja convidado a adentrar. (Oliveira, 2024, p. 194)

Se o lugar do adulto-educador que convive diariamente com as crianças apresenta desafios no sentido de estar presente, acompanhar, observar, escutar sem interromper os percursos e sem calar suas vozes, o lugar do adulto-pesquisador também é desafiador. Desenvolver pesquisas com crianças nos traz responsabilidade ética ao estabelecermos aproximações que resultem em informações produzidas por elas. Como significar essas informações sem deturpar, por meio de uma escuta das suas manifestações tal como são produzidas por elas? Como reconhecer nas crianças desde bebês o aceite ou a não autorização para ser participante e informante na pesquisa?

No processo da pesquisa fui compreendendo que as relações éticas se constituem na relação e encontro com cada bebê e criança. Não há, portanto, um padrão de conduta ética e de comportamento para todas as crianças. As aproximações, o aceite, o convite para fazer parte foi acontecendo de uma maneira muito singular com cada bebê e criança do grupo. Dentre as 12 crianças do Minigrupo I, apenas uma menina não tinha se disponibilizado para a relação. Sua postura demonstrou distanciamento. Compreendi que não desejava aproximação. Ao revisitar o diário de campo, observei que não constava nenhum registro dela. Esta é, portanto, a primeira vez que escrevo sobre ela. Isso não determina que a exclui plenamente da pesquisa, mas apenas respeitei o seu direito de não ser observada, salvaguardando a sua não participação nas observações do cotidiano, por não ter reconhecido o seu consentimento. De alguma maneira, a sua atitude de distanciamento e não autorização de aproximação acabou produzindo um dado importante sobre a ética na pesquisa com crianças.

No entanto, depois de finalizada a pesquisa com sua turma de referência, quando já estava observando o grupo do Berçário, sua postura mudou completamente. Ao me ver, correu me abraçar e ficou sentada no meu colo. Participamos de uma vivência musical e ela ficou o tempo todo segurando na minha mão. Quando a atividade musical terminou, pediu que eu fosse com ela para a sua sala. Tanto eu quanto a professora nos surpreendemos com a sua postura.

Compreendi que eu não tinha reconhecido o aceite para me aproximar, observar e interagir com ela, pois seu modo de estabelecer contato era, de alguma maneira, diferente das outras crianças da turma. Foi possível compreender que o tempo para que as relações se estabeleçam entre o pesquisador e as crianças é singular. Algumas manifestaram prontamente desejo de aproximação e interação. Porém, no caso relatado acima, ocorreu de uma maneira diferente, num outro tempo. E num espaço do CEI que não era a sala dela, que não era um local frequentado por sua turma. Talvez, apenas talvez, o fato de estar num espaço pouco familiar, fez com que se aproximasse de alguém que, de alguma maneira, era do seu convívio. No decorrer da pesquisa, portanto, foi possível reconhecer que a participação foi se estabelecendo pelas próprias crianças, explicitadas por meio de questões que emergiram no campo. É possível reconhecer esse processo a partir das anotações na diário de campo:

Tenho observado uma mudança nos processos de interações das crianças comigo. Na primeira observação que fiz das crianças nos espaços do CEI, não aconteceu nenhuma aproximação. Fiquei com a percepção de que as crianças nem tinham notado a minha presença. No entanto, na semana seguinte, uma criança se aproximou e me perguntou: "Você voltou?" Na sucessão dos encontros, as crianças foram modificando as maneiras de aproximação e interação, com diferentes modos de interagir: primeiro, não fizeram nenhum contato, mas perceberam a minha presença. Na semana seguinte, uma criança sentou-se ao meu lado e mostrou seu brinquedo. Depois, uma criança me deu um carrinho e disse: "Toma, brinque!" Nos próximos encontros me receberam com abraços; na hora do almoço começaram a me pedir ajuda; recebo convites para brincar: "Você brinca comigo?"; recebo suas bonecas "filhinhas" para cuidar; pedem para que eu leia uma história; aconchegam-se no meu colo. Portanto, os bebês e crianças do Minigrupo I é que foram paulatinamente se aproximando e construindo os processos de interação e participação. Até que eu fui identificada e legitimada por eles como a vovó das suas bonecas. O grau de intimidade, portanto, foi se estabelecendo pelas próprias crianças. (Notas do Diário de Campo, do dia 10 de abril de 2025)

Nesse sentido, podemos compreender que a permanência no campo se deu a partir de relações de confiança e proximidade com as crianças do grupo, demonstrando que a ética na pesquisa não se estabelece apenas a partir dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) em mãos e aprovados pelo comitê de ética. O consentimento das crianças desde bebês deve ser reconhecido pelo pesquisador a partir de uma escuta atenta e sensível às suas manifestações e expressões.

4.1 Episódio 3: “Eu não sou sua amiga!”

Também me deparei com uma situação em que a criança me expressa literalmente a sua não autorização para a minha presença e observação. A partir deste episódio, pude compreender mais profundamente a possibilidade das crianças evidenciarem o seu descontentamento com a presença do pesquisador. O fato que descreverei a seguir demonstra que as crianças o reconhecem como uma figura estranha do seu convívio cotidiano na instituição e, portanto, reagem à sua presença.

As crianças estavam no parque brincando. Outro grupo de crianças do Minigrupo II, crianças de 3 a 4 anos de idade, brincavam no mesmo espaço. (...) Observei que uma criança do minigrupo II brincava de boneca com duas crianças do minigrupo I. Pensei que seria uma boa oportunidade de observar as crianças de diferentes idades brincando juntas. Aproximei-me. A menina do outro grupo, mais velha que as crianças do grupo foco da pesquisa, parou de trocar a boneca. Olhou bem para mim com expressão de insatisfação e falou: “Eu não sou sua amiga!” Respondi: “Tudo bem, você quer que eu me afaste?” Ela assentiu com a cabeça, concordando. Compreendi que ela não desejava ser observada e me afastei. (Notas do Diário de Campo, do dia 24 de abril de 2025)

Do meu ponto de vista, a partir das relações que eu estabelecia com o grupo da pesquisa, já estava consolidada a autorização da minha presença na instituição. No entanto, o episódio descrito acima reafirma a compreensão de que o aceite só se efetiva a partir da permissão de cada criança. Portanto, o percurso investigativo requer atenção e cuidado para manter a conduta ética e respeitosa a partir das manifestações das crianças desde bebês, nas suas diversas formas de expressão.

Cabe destacar que a escuta e consideração do que as crianças têm para nos dizer se pauta na compreensão de que são sujeitos sociais, que expressam e comunicam suas ideias e devem ser respeitadas na sua capacidade de falar e manifestar os seus desejos. No entanto, é fundamental assumirmos uma conduta ética e política, reconhecendo que as crianças participam da pesquisa de forma autoral, pois compartilham sua jornada com o pesquisador e participam da produção de dados no processo.

5 NARRATIVAS TECIDAS NO COTIDIANO VIVIDO COM AS CRIANÇAS

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir os seus encantos.
A ciência não pode medir quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.*
(Manoel de Barros, 2013, p. 316)

Estar com as crianças e professoras do Berçário e Minigrupo I durante o processo de pesquisa constituiu-se como uma experiência de afetos, aprendizados, de atravessamentos, de tal forma que todos nos transformamos. No meu lugar de observadora, fui impactada e afetada pelas inúmeras manifestações, gestos, palavras, birras, num tempo e lugar de experiência, de encontro, em que, nas relações estabelecidas uns com os outros, nos constituímos um grupo.

Na intensidade da experiência de estar com os bebês e crianças dos grupos, optei por apresentar alguns episódios vividos nesse cotidiano, em diálogo com as referências teóricas, as quais me ajudam a elucidar os acontecimentos na perspectiva de reconhecer que a escuta das crianças nas suas múltiplas linguagens oferecem referenciais importantes para a organização do contexto educacional, ressignificando os espaços, replanejando os tempos, qualificando os processos formativos, legitimando a instituição como contexto de interações, encontros, com ricas possibilidades de produção das culturas infantis e vivência da infância. A descrição dos episódios constitui-se também como um convite para conhecer o cotidiano do CEI, um portal pelo qual o leitor possa adentrar o contexto educacional e se aproximar a partir do que as crianças vivem nesse ambiente.

Além da descrição dos episódios, utilizamos as fotografias coletadas no decorrer da pesquisa para compor com o texto escrito. Ressaltamos que elas não são meras ilustrações, mas carregam narrativas sobre temáticas importantes em relação à participação ativa das crianças e à maneira como a instituição se reorganiza a partir de uma escuta atenta, aspectos fundamentais na pesquisa. A escolha pelo uso da imagem como mais uma possibilidade de apresentar e compreender o campo de estudo e observação deve-se ao fato de reconhecer que a fotografia constitui-se como recurso importante na captura de gestualidades, interações, tessituras de um cotidiano vivido com crianças desde bebês.

No processo e compreensão do campo pesquisado, a imagem contribuiu para uma observação e percepção mais aguçada, constituindo-se como elemento de diálogo com os demais recursos de observação. A possibilidade de capturar um instante, um gesto, uma relação, um espaço, proporciona uma observação do fenômeno para além do tempo vivido, o que pode ampliar a percepção do já visto, estabelecer outras conexões que possam pautar o nosso olhar e aprofundar a compreensão sobre a realidade.

Durante a pesquisa, foi possível reconhecer que as imagens constituem-se como possibilidades de dar visibilidade para as crianças e seus processos de ação, criação e autoria. Seus gestos, seus corpos, suas mãos e seus movimentos são as suas vozes que nos contam sobre quem são, o que fazem, do que gostam, nos revelando seus percursos no cotidiano educacional.

Figuras de 33 a 42 – O que nos contam os gestos das crianças quando brincam?



Fonte: elaboradas pela autora.

No entanto, há que se ter “orelhas verdes” para escutar as suas vozes, pausar, silenciar, suspender tudo o que pensamos que sabemos sobre as crianças, para vê-las tal como elas verdadeiramente são. Só consegue ver e escutar as sutilezas dos seus gestos e suas vozes quem conhece a grandiosidade das crianças. Há uma intensidade nas temporalidades e gestualidades das crianças quando brincam, intensidade que pede de nós um estado de atenção, escuta e silêncio para não interrompermos seus percursos. E nesse processo de silenciamento para ouvirmos as crianças, também nos escutamos. É preciso habitarmos o tempo da infância, nos encontrarmos com as crianças e nesse movimento nos reencontrarmos com nós mesmos.

Podemos observar como a escuta atenta e sensível da professora se revela no registro do processo de adaptação da Elena, quando ela inicia seu percurso no CEI. Seu registro é poesia, tecida em palavras de acolhimento, escuta, sensibilidade e amorosidade. Penso que todas as crianças deveriam ter assegurados o direito de se encontrarem com professoras tão sensíveis, assim como as crianças do CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto. A professora traduz na imagem dos pés da Elena¹⁰ todo o seu processo de iniciação de vida coletiva no CEI.

Figura 43 – Pés descalços, mundo meu



Fonte: elaborada pela professora Jani.

¹⁰ Optamos por identificar as crianças com seu nome próprio no sentido de legitimar a sua identidade e reconhecer sua participação na pesquisa, considerando seu alto grau de protagonismo no cotidiano do CEI.

Pés Descalços, Mundo Meu

Ao chegar no CEI, tudo é surpresa,
um universo novo, de tanta beleza.
Rostos estranhos, vozes diferentes,
olhar desconfiado, passos prudentes.

O corpo tensiona, prefere esperar,
a vontade é grande, mas fica a observar.

Um mundo imenso diante do olhar,
mas a criança precisa tempo para confiar.

Dias que passam, coragem que cresce,
a cada ousadia o medo se esquece.

O corpo se solta, o riso floresce,
o brincar convida, a vida acontece.

Os pés descalços tocam o chão,
em cada pesquisa, em cada invenção.
Descobrem texturas, sentem o espaço,
no risco medido, encontram abraço.

Os calçados se vão, fica a pele a sentir,
o chão que sustenta, o desejo de ir.
Segurança é colo, é afeto, é cuidado,
é saber que o mundo pode ser explorado.

As amizades chegam, feito corrente,
laços sutis que unem gente.

Já não é estranho, já não é só,
o mundo é meu, eu brinco sem nó.

No chão do CEI, no contexto, no canto,
desaparece o medo, aparece o encanto.
Pés descalços dançam, descobrem, criam,
no cotidiano, sonhos se alinham.

E agora é meu mundo, inteiro e completo,
um tempo de infância, tão livre e repleto.

Entre passos leves, risos no ar,

sou poesia viva a brincar.

Autoria: Jani Leila

Professora do Minigrupo I no período da manhã

Com esta poesia escrita pela professora Jani, finalizo esta seção reafirmando o uso das fotografias como possibilidade de escuta, leitura e compreensão do cotidiano com crianças desde bebês.

5.1 Primeiro encontro com um dos Grupos da Pesquisa

5.1.1 Caracterização do grupo

O grupo constitui-se de 12 crianças de Minigrupo I, de 2 a 3 anos aproximadamente de idade, uma professora no período da manhã, das 8h00 às 13h00, e uma professora no período da tarde, das 13h00 às 18h00. Algumas crianças do grupo acabaram de fazer 2 anos de idade. Não foi possível realizar uma caracterização precisa sobre quem são bebês e crianças. No processo da pesquisa, me deparei com uma inquietação sobre essa delimitação. A definição por faixa etária ou por turma não são suficientes. Diante das mais variadas ações das crianças da turma, que revelam em alguns momentos maturidade, confiança, autonomia e, ao mesmo tempo, necessidade de colo, aconchego e cuidados, foi difícil estabelecer e definir o que é ser bebê ou criança.

Quadro 3 – Faixa etária dos bebês e crianças do Minigrupo I

Idade	Número de crianças
2 anos	02
2 anos e 1 mês	01
2 anos e 2 meses	01
02 anos e 3 meses	02
2 anos e 5 meses	02
2 anos e 7 meses	02
2 anos e 8 meses	01
2 anos e 10 meses	01

Fonte: elaborado pela autora.

Das 12 crianças do grupo, 8 fazem uso de fraldas. A turma é constituída por 9 meninas e 3 meninos. Duas crianças nasceram no Brasil, mas suas famílias provém da Venezuela. O grupo constitui-se na sua maioria por crianças pardas e negras. Em alguns momentos da rotina, o grupo recebe o apoio de uma profissional do quadro de apoio, Auxiliar Técnico Educacional, ATE, com quem as crianças já têm bastante familiaridade e um vínculo estabelecido.



O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

“É na modelagem de uma lama primitiva que a Gênese encontra suas convicções. Em suma, o verdadeiro modelador sente, por assim dizer, que a massa, sob seus dedos, é animada por um desejo de ser modelada, um desejo de nascer para a forma. Um fogo, uma vida, um sopro existem em potência na argila fria, inerte, pesada. O barro, a cera têm a potência das formas”.

(Bachelard, 2001, p. 10)

5.1.2 O encontro com as crianças desde bebês no decorrer da pesquisa

Adentrar o campo a ser pesquisado, estar com crianças inseridas no seu cotidiano educacional, me provocou uma série de reflexões: o cuidado necessário para ver as crianças a partir das suas singularidades, de quem verdadeiramente são. Para isso, seria necessário suspender os meus pressupostos e concepções sobre como bebês e crianças vivenciam o cotidiano educacional e ter a sensibilidade para que minha presença não alterasse a dinâmica do grupo. Estar aberta para acolher e perceber as sutilezas desse convívio coletivo a partir de uma escuta muito atenta para as imprevisibilidades, para o não esperado, para os acontecimentos inusitados, e me abrir para acolher o inédito.

Desde 2017, ano da minha aposentadoria, não convivi mais com as crianças no contexto educacional. Retornar para esse lugar me trouxe, por um lado, a sensação de ser um outro, estrangeiro, e, ao mesmo tempo, um sentimento de familiaridade e reencontro. Foi necessária uma tomada de consciência de que cada criança é singular, cada grupo se constitui de uma maneira específica, de que cada momento é único. Mas também me dei conta de que o exercício de ser criança em contextos de socialização e convívio coletivo pode atravessar o tempo. Ao adentrar o campo, agora como pesquisadora, reconheci rastros da natureza infantil nos risos, nas brincadeiras, na alegria do brincar, no exercício de ser criança.

5.1.3 Episódio 4: “Pés de tinta, mãos de tinta, tinta, tinta”

*Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é,
e fazer um. Não destruir nada que se encontra,
mas simplesmente não achar nada pronto.
Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos.
E, de repente, ser realização,
ser verão, ter sol.
(Rilke, 2007)*

Na minha primeira inserção no Minigrupo I, optei por não utilizar celular ou máquina fotográfica, apenas o caderno de campo. Minha intenção era uma entrada sutil para não alterar a dinâmica estabelecida entre as crianças e das crianças com a professora. Como as crianças estavam brincando no parque e lanchando, não fizemos uma apresentação, apenas me aproximei do grupo e iniciei a observação. No entanto, apesar da sutileza da minha presença, tão logo cheguei, uma criança se aproximou, dizendo: “Você voltou?” Fiquei surpresa. Como assim? Minha presença, apesar de ter sido distanciada das crianças na primeira observação dos espaços e do que faziam neles, tinha sido notada. Logo em seguida, outra criança se aproxima e pergunta:

“Quem é seu nome?” Um pouco mais tarde, quando estávamos em outro espaço do CEI, mais uma criança se aproxima e pergunta: “O que você está fazendo aqui?”

Diante das diferentes aproximações e indagações das crianças, me pus a refletir: Afinal, quem observa quem? Qual é o objeto da pesquisa? Para as crianças, quem chega torna-se um objeto de investigação. Por mais que eu tenha chegado de forma sutil, minha presença foi percebida pelas crianças que reagiram, demonstrando uma atitude de pertencimento e domínio do campo a ser pesquisado. Foi possível compreender que as crianças de fato se colocam como sujeitos ativos no processo de investigação. Segundo Coutinho (2010, p. 4), “Já não cabe pensar as crianças como indivíduos a serem estudados e categorizados, mas como atores a serem ouvidos e envolvidos nos processos de aproximação e conhecimento das suas realidades sociais”.

Logo após a minha chegada, a professora convida as crianças para se dirigirem ao Deck, onde já estava preparado o espaço para pintura. Me chama a atenção a maneira como as crianças seguem com a professora. Sem filas, sem gritos. Ela apenas anuncia: “Agora vamos ao Deck fazer a pintura que tínhamos combinado”. E as crianças seguem juntas com a professora. Sigo com elas. No espaço, telas em branco penduradas em varais, como uma teia. Pintar no Deck, debaixo de uma árvore, ao ar livre. Livres também são as crianças na escolha das telas disponibilizadas no espaço. Livres para escolher as cores das tintas e os pincéis.

No espaço de liberdade, fazem as suas transgressões. Pintam o suporte, onde a tinta é colocada. Pintam as mãos, os braços, os pés. Esquecidos da tela, pintam o corpo, pulam e riem de alegria e cantam: “Pés de tinta, mãos de tinta, tinta, tinta”. O Corpo como suporte, onde a pintura alcança sentidos outros, além dos traços, cores, densidade. A textura e temperatura das tintas provocam risos, num clima de alegria, seus corpos ganham coreografias, gestualidades e melodias. As mãos e os braços da professora também se tornam tela. (Notas do Diário de Campo, do dia 20 de março de 2025)

As crianças relacionam-se de modos muito singulares com a proposta. Algumas pintam na tela, outras abandonam os pincéis, colocam as mãos no suporte de tintas e pintam as telas com as mãos; outras pintam as mãos, braços, pernas e pé. E teve criança que não quis pintar. Diferentes modos de viver a proposta, nos seus próprios tempos, movidos pelo desejo de cada um. Uma proposta de vivência coletiva com possibilidade de experiência individual, subjetiva.

Observei nos gestos, risos e manifestações das crianças, a alegria presente. A pintura no Deck não se reduziu à realização de uma “atividade”, mas foi um momento de criação, ancorado na alegria e na liberdade. Ao observar as crianças pintando no deck, é possível reconhecer uma

atmosfera de inteireza e presença. Um convite para a ousadia de criar traços na tela, nos braços, no suporte de tintas, no corpo, com liberdade de expressão e criação. Refleti sobre as possibilidades que as crianças têm no cotidiano educacional de viver momentos de encontros com a arte na perspectiva de criar, rir e se alegrar.

Penso que essa cena diz muito sobre o lugar da arte no currículo da Educação Infantil. Não como atividade, mas como possibilidade de expressão, representação e de experiência, compreendendo que a criança precisa de tempo, espaço para que a experiência aconteça. Para Fernando Pessoa, a arte é um sinal da passagem do ser humano no mundo, onde deixa suas marcas.

O valor essencial da arte está em ela ser o indício da passagem do homem no mundo, o resumo da sua experiência emotiva dele; e, como é pela emoção, e pelo pensamento que a emoção provoca, que o homem mais realmente vive na terra, a sua verdadeira experiência, registra-a ele nos fastos de suas emoções e não na crônica de seu pensamento científico, ou nas histórias dos seus regentes e dos seus donos. (Pessoa, 1988, p. 218)

Podemos compreender o valor da arte na Educação Infantil não como um produto, uma resposta, uma explicação racional, mas uma possibilidade de fruição, expressão, contemplação. Para as crianças, uma experiência de sentidos, na qual seus gestos e corpos nos revelam disponibilidade, alegria e inteireza. Compreendemos, como Larossa Bondía (2018), que a experiência verdadeira precisa de tempo para acontecer.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa Bondía, 2018, p. 25)

Reconheci na atitude da professora a tranquilidade necessária para “navegar” com as crianças, com abertura e disponibilidade para acolher seus modos singulares de se relacionar com as tintas, as telas, os pincéis e o corpo. Observei no seu sorriso e no seu corpo o encantamento pelas possibilidades que cada criança encontrou no seu processo de criação, consolidando uma educação de dimensão poética que acolhe a sensibilidade, a ousadia, imaginação e criação das crianças desde bebês. Dialogando com Lombardi e Pirini (2022, online), compreendemos que “(...) o fazer artístico é por nós reconhecido como um componente essencial tanto do aprendizado

infantil como da docência, que deve ser experimentado não somente em ações isoladas, mas como uma atitude cotidiana que desperte o olhar do adulto para o ponto de vista da criança”.

Ao observar e registrar no caderno de bordo as cenas da pintura no Deck, o que me chamou muito a atenção foi a sintonia, a atmosfera alegre, acolhedora, em alguns momentos silenciosa. Um clima de atenção, entrega, envolvimento e, principalmente, de liberdade e autonomia.

Figuras 44, 45 e 46 – Pés de tinta, mãos de tinta, tinta, tinta



Fonte: professora Jani¹¹.

Na semana seguinte observei uma exposição nos corredores do CEI com as fotos das crianças pintando no deck. Foi muito interessante ver a maneira como as crianças apreciavam essas imagens, recordavam a vivência e riam das cenas que contemplavam. Poder ver expressa nas fotos o momento da pintura trazia para as crianças a possibilidade de recordar uma experiência vivida.

Além do tempo e da organização do espaço, outra condição importante que tenho observado é que as crianças têm a oportunidade de reencontro com os mesmos materiais disponíveis para a pintura, o que faz com que ampliem a sua compreensão sobre as diversas possibilidades que o material pode oferecer. Nesse processo de poder acessar o mesmo material diversas vezes, de diferentes maneiras, ampliam-se os modos de interação, numa relação mais íntima e familiar. Nesse sentido, as marcas que as crianças produzem se aprimoram, se ampliam, ganhando novos sentidos e percepções. Podemos observar a possibilidade de diferentes experiências com o mesmo material num dos registros das professoras:

Em uma proposta com argila no bosque, as crianças experimentaram o material de variadas formas, explorando sua maleabilidade e possibilidades expressivas. Durante a vivência, ampliaram o repertório de suportes ao reconhecerem nos troncos das árvores novas superfícies para suas marcas, num movimento de descoberta que articulou corpo, natureza e criação. Em outro momento, ao investigar a argila em pó, emergiram comparações com a argila úmida,

¹¹ Como tratava-se de uma primeira imersão no grupo foco da pesquisa, optei por não utilizar nenhum instrumento para produzir as imagens, como celular ou máquina fotográfica. Assim, utilizei as imagens fornecidas e produzidas pela professora Jani.

suscitando comentários sobre textura, leveza e modo de manuseio, um exercício sensorial que evidencia a potência do olhar investigativo.¹²

Logo neste primeiro encontro com o grupo da pesquisa, pude reconhecer que a liberdade dos bebês e crianças é um princípio do trabalho no CEI. As propostas coletivas são organizadas e as crianças as recebem como um convite, que podem ser vivenciadas a partir do desejo de cada uma delas. Olhar as crianças em pleno estado de liberdade, tecendo esse cotidiano no CEI, estar com elas, me provocou a pensar no quanto elas são capazes de fazer escolhas, de tomar posições, de agir impulsionadas pela sua vontade própria.

Alguns aspectos sustentam a possibilidade do exercício da liberdade pelas crianças: a organização do espaço, a preparação do contexto, a intencionalidade pedagógica, a atitude docente, a concepção de criança, a relação entre o tempo institucional e os tempos infantis, entre outros. O Projeto Político Pedagógico do CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto explicita uma concepção de criança potente, competente, com direito a voz e à participação.

Dessa forma, considera-se que essas concepções são alicerçadas na identidade do CEI, na concepção de infância, na organização dos espaços, tempos, materiais, relações e currículo deste CEI para a construção de um trabalho pedagógico que considera a criança em sua integralidade, ou seja, a criança não é um vir a ser, mas que já é pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto sujeito potente, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança”.¹³

Quando realizei a entrevista com as profissionais envolvidas na pesquisa, foi possível constatar que a liberdade das crianças é um aspecto constituinte da proposta pedagógica da instituição. Podemos observar isso no seguinte relato da diretora Simone:

Eu acho fantástico o trabalho que é desenvolvido aqui, o contato com a natureza, essa possibilidade da criança criar, da criança ter autonomia, de não ter esse controle sobre ela, não ter um controle sobre as coisas das crianças. Quando eu vim aqui, eu me encantei, porque tem uma história aqui. A gente tá sempre avançando, sempre apresentando algo, mas isso faz parte de

¹² Trecho do relatório “Percurso Coletivo Final”, assim denominado pelas professoras Andréa e Jani do Minigrupo I, produzido em Novembro de 2025.

¹³ Trecho do Projeto Político Pedagógico de 2025, pag. 23, no capítulo que trata sobre Concepção de criança, infância e educador da infância

uma história muito bonita desse CEI, dessa liberdade que as crianças têm aqui. (Trecho da entrevista semiestruturada com a diretora da instituição, realizada nas dependências do CEI no dia 03/07/2025, às 10:00 horas da manhã)¹⁴

É possível observar, pelos relatos das profissionais, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, dentre eles, o direito de fazer escolhas, assegurando-lhes plena liberdade. Nesse sentido, as crianças não são controladas e tuteladas pelos adultos, mas sujeitos ativos e participantes do processo educativo que, na relação com os seus pares e com os adultos, podem fazer escolhas. Trata-se de uma perspectiva educacional que se contrapõe ao modelo escolar vigente, que atua a partir de diversos dispositivos de poder que hierarquizam, silenciam, aprisionam e impõem um modo único de ensinar, aprender, pensar. Uma concepção de educação que tem sustentado um projeto civilizatório construído na perspectiva do colonizador que sempre soube que é pelo controle, domínio, pela coerção do corpo, pelo aprisionamento do movimento que se dá o processo de dominação. Um dos recursos utilizados pelas instituições escolares para o controle e subordinação das crianças é o processo de emparedamento. Um emparedamento que impede um estado de ser livre.

A maneira como crianças desde bebês resistem e negam-se a ocupar um lugar de aluno nos inspira a pensar uma educação que rompe com esse processo civilizatório, homogeneizante e colonizador, e aponta para uma perspectiva pedagógica na qual o papel da educação seja a produção das diferenças, indicando outros modos de ser, estar, existir; na qual a educação para a diferença dialogue com o modo poético como vivem os bebês, que se relacionam com a vida como um estado de arte, criando e tecendo a sua própria existência. Na entrevista com uma das professoras do grupo de pesquisa, é possível observar que a possibilidade das crianças terem plena liberdade pode ser um desafio para a docência.

[...] a desconstrução que eu tive que fazer enquanto professora. Eu vim para cá, uma professora, e me tornei outra aqui. Eu vim da rede privada. Era uma outra realidade. Quando eu cheguei aqui, primeiro eu vi a liberdade das crianças. Me impactou. Eu não sabia o que fazer com essa liberdade. E eu lembro que as colegas até se aproximaram de mim, em especial a Cida, e ela falava para mim, fica calma, você vai se habituar. Eles podem pegar no galho, são elementos da natureza, eles têm uma conexão. E eu não entendia aquilo, porque na minha cabeça eu tinha o controle. Então eu tinha que controlar o movimento daquela criança para ela não se machucar. Ela estava sob a minha responsabilidade.

¹⁴ Para diferenciar visualmente os trechos de entrevistas, optamos pela fonte Biome Light.

Então no começo foi muito difícil. (Trecho da entrevista semiestruturada com a professora Jani do minigrupo I, realizada nas dependências do CEI no dia 03/07/2025, às 10:30 horas da manhã)

As crianças, desde bebês, nos seus modos de agir, revelam uma força inaugural de vida enquanto uma existência imprevisível, transgressora, inusitada que pede outros modos de ser professor e nos inspira a pensar a escola como lócus de criação da diferença, como campo filosófico que se abre para infinitas possibilidades de saber, pensar, ser; como espaço e possibilidade de conhecer de maneira diferente o que já se conhece. O relato descrito acima nos revela um modo de ser professor que inspira a construção da identidade docente com os bebês. Professores conscientes do seu estado de incompletude e inacabamento, com a permanente abertura para o inesperado, de tal forma que cada dia é uma possibilidade de acontecimentos, distante do estado de onipotência e de detentor do saber.

5.2 A sala referência dos grupos da pesquisa

A sala do Berçário tem uma configuração com diversas possibilidades de interação para os bebês, com ênfase no desenvolvimento do brincar. Na sua configuração, mantém dois espaços fixos: o tapete literário e o espaço com as referências afro-indígenas. No decorrer da pesquisa com esta turma, foi possível reconhecer que os bebês têm uma relação de intimidade estabelecida com a sala referência.

Figuras 47 e 48 – A sala do Berçário



Fonte: elaboradas pela autora.

Apesar de terem a possibilidade de ocupar o espaço externo integrado à sala, alguns preferem permanecer dentro. No momento da minha chegada neste grupo, alguns bebês que estavam na parte de fora, onde eu me instalei, dirigiram-se para dentro da sala. Fiquei com a percepção de que, diante de uma situação estranha a eles, buscaram o refúgio e segurança na sua sala de referência.

A sala ocupada pelas crianças do minigrupo I é organizado com diversos materiais de livre acesso para as crianças durante a permanência no espaço: painel de papel craft para desenhar, cesta com livros, caixas pequenas com carrinhos, utensílios para brincar com as bonecas, panos, bonecas, rede e riscantes. A organização dos espaços constitui-se como foco do planejamento do trabalho educativo, conforme podemos observar pelo registro das professoras do grupo: “as Salas referências são organizadas diariamente com “Contextos investigativos” que são planejados e replanejados a partir dos interesses e necessidades dos bebês e das crianças. Para garantir a previsibilidade e a continuidade destes contextos, nosso planejamento é feito a partir do “Mapa da Sala referência”, discutido e organizado pela dupla de docentes.” (Vide anexo 1 Mapa da Sala Referência).

Quadro 4 – Contextos investigativos: Professoras Jani e Andréa

Mini Grupo I.B

gent e doentes

A chegada ao CEI é marcada por momentos de escuta, afeto e atenção individualizada, permitindo que cada criança se sinta reconhecida e acolhida em sua singularidade. Neste recomeço, nossas intenções permeiam o acolhimento das crianças, promovendo vínculos afetivos seguros e fortalecendo as interações no cotidiano do grupo. As brincadeiras assumem papel central como linguagem da infância, meio pelo qual a criança expressa emoções, estabelece relações e compreende o mundo ao seu redor.

Nessa perspectiva organizamos contextos com materialidades para construções, transposições e imitações com materialidades diversas e elementos da natureza, contextos organizados tanto na sala de referência quanto nas áreas externas, possibilitando a criação de estruturas, invenções e pesquisas, as brincadeiras de imitação, ocuparão um espaço especial nos contextos diários, favorecendo o exercício da empatia e a apropriação de papéis sociais.

A sala de referência organizada de forma acolhedora e acessível, garantindo que as crianças tenham autonomia para escolher/criar suas brincadeiras, circular pelos espaços de interesse e participar de experiências significativas.

As áreas externas também serão amplamente exploradas, proporcionando contato com o ambiente natural, liberdade de movimento e novas possibilidades de investigação e descoberta.

Experiências guiadas por contextos investigativos que partem da escuta atenta dos interesses das crianças, oferecendo desafios e respeitando os tempos e ritmos de cada uma. Assim, o acolhimento, o brincar e o investigar se entrelaçam na construção de um ambiente educativo onde o afeto e a aprendizagem caminham juntos.

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS

POTES E PANEIS



BULE E XÍCARAS ALUMÍNIO



COLHERES



ROLHAS



TECIDOS



PEGADORES



POMPONS



CANOS PVC



CARRINHOS DE MADEIRA



TÁBUAS



BONECAS



LIVROS



Fonte: professoras Jani e Andréa, do Minigrupo I.

Figuras 49, 50, 51 e 52 – A sala referência do Minigrupo I

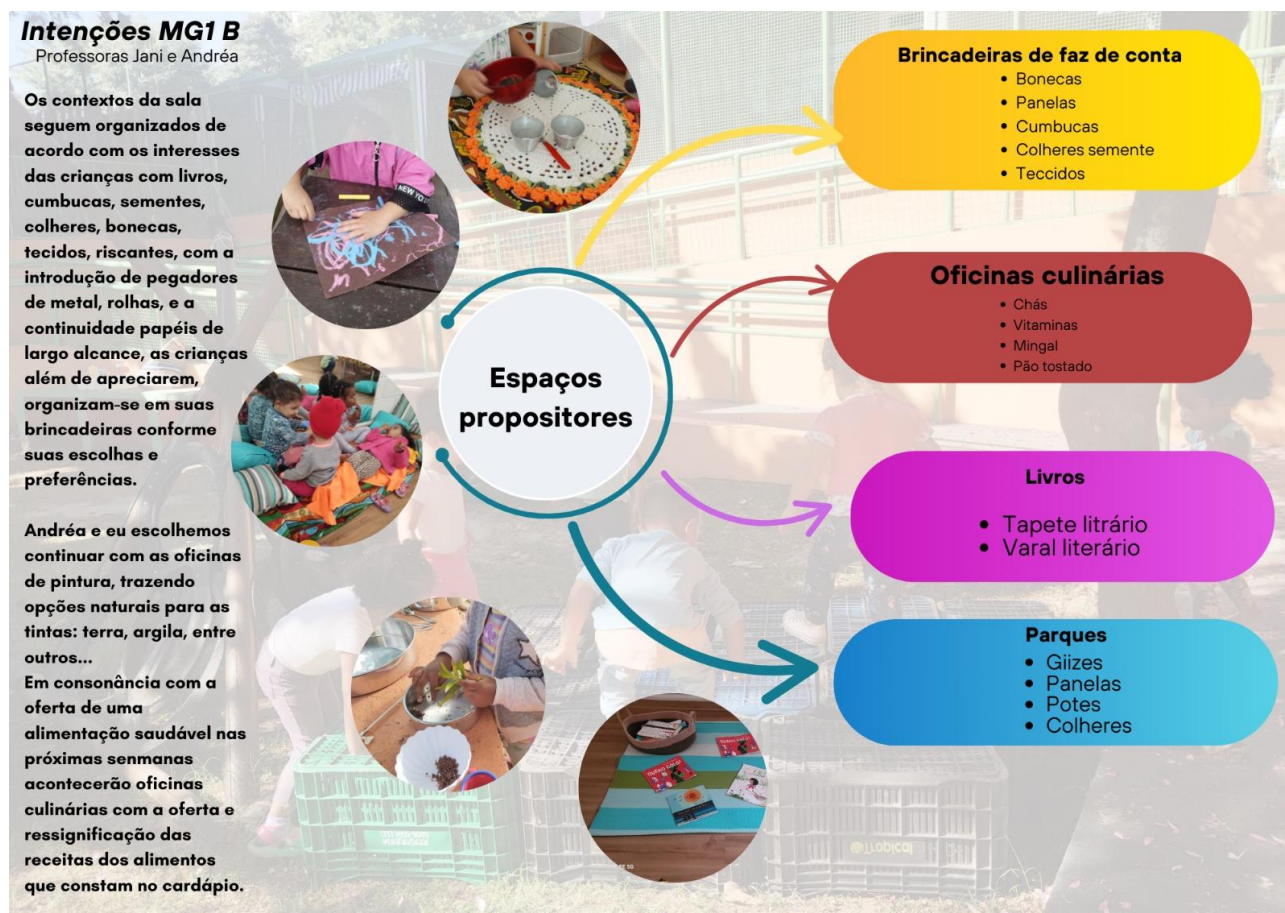


Fonte: elaboradas pela autora.

A sala tem uma saída para o refeitório e outra saída para o corredor. Tem um banheiro com pia, sanitário e um trocador, o qual é utilizado para as trocas, considerando que das 12 crianças do grupo, 8 ainda usam fraldas. Tenho observado que o espaço da sala referência também se constitui como um lugar de liberdade e autoria das crianças.

Podemos observar, no quadro a seguir, elaborado pelas professoras do Minigrupo I, o planejamento de organização da sala referência:

Quadro 5– Intenções: Professoras Jani e Andréa



Fonte: professoras Jani e Andréa, do Minigrupo I.

5.3 A atitude docente

As relações estabelecidas entre o adulto-professor com as crianças da sua turma podem revelar concepções de criança, de ensino, de educação infantil e da docência na primeira infância. A partir da observação e possíveis análises das relações estabelecidas, podemos identificar as concepções que fundamentam a proposta educativa de uma instituição dedicada à educação infantil, estabelecendo relações entre os processos vividos por bebês, crianças, suas educadoras e os princípios éticos que fundamentam a proposta institucional.

O profundo respeito por cada um dos bebês e crianças, o conhecimento sobre eles e sobre as suas necessidades para um desenvolvimento saudável, se estabelece a partir do lugar que o adulto ocupa nesta relação. Esse conhecimento requer do adulto educador uma qualidade de presença que acompanha, observa, conhece e confia na capacidade de autoria e autonomia das crianças desde bebês. A possibilidade de conectar-se aos bebês por meio da observação e escuta

atenta confere ao professor conhecimentos sobre quem são, o que sabem, suas potências, referências importantes para que as condições de desenvolvimento sejam favorecidas no contexto educativo. Ou seja, observar para conhecer; conhecer para criar as condições necessárias para o desenvolvimento por meio de uma organização de espaços, tempos, relações e vivências no cotidiano educacional.

A organização do entorno, onde a previsibilidade, constância e continuidade estejam presentes, oferece bem-estar e confiança. O educador promove a segurança a partir da maneira como se relaciona, como observa, como se coloca diante da criança, promovendo um entorno seguro. Assim, o modo como se organiza a vida na instituição reflete diretamente na maneira como crianças desde bebês organizam-se internamente, sintonizando seus ritmos com os ritos institucionais.

O sentimento de confiança e segurança afetiva mobiliza o desejo de explorar e conhecer o mundo, a vontade de brincar, o desejo de estar e viver o cotidiano educativo. Tornar-se presente na relação é um caminho para esse encontro com as crianças, seus ritmos e desejos nos tempos e espaços institucionais.

5.3.1 Episódio 5: “Você quer ajuda, Maylla? Quer?”

No decorrer da pesquisa, foi possível observar que as crianças do Minigrupo I estabelecem uma relação de confiança, vínculo e empatia com as professoras. Vejo nas atitudes das crianças ecos da atitude adulta, pois se relacionam umas com as outras na mesma sintonia que a professora.

Numa das manhãs, brincando no parque, uma das crianças esboça um choro.

A professora pergunta:

“O que você quer, Maylla? Precisa de ajuda?”

Uma das meninas aproxima-se da Maylla, abaixa-se e diz:

“Você quer ajuda, Maylla? Quer?” (Notas do Diário de Campo, do dia 20 de março de 2025)

Observo nas crianças gestos de cordialidade, de delicadeza, ressonâncias da atitude adulta na relação com as crianças. É possível reconhecer no CEI um campo de força e energia que se revela nos gestos de ternura, compaixão e acolhimento. Os modos como a professora se relaciona com cada criança oferece referenciais de conduta e interação entre elas. Claro que os momentos

de tensão também se fazem presentes, seja na disputa por brinquedos ou outros conflitos. No entanto, reconheço nas atitudes das crianças ressonâncias da maneira como a professora se relaciona com elas.

Ao observar as atitudes das crianças, refleti sobre a importância do adulto educador nestes primeiros anos de vida que apresenta para elas modos de conviver e se relacionar. Podemos também observar a influência da atitude adulta nas crianças a partir de outros relatos que faremos a seguir.

5.3.2 Episódio 6: “Estou nanando a minha bebê que ela está cansada”

O processo de institucionalização da educação das crianças desde bebês requer um olhar sobre a identidade docente nessa primeira etapa da educação básica. Como ser professor na educação infantil? Como se tece a docência com os bebês?

O meu processo de observação no campo da pesquisa reafirmou a compreensão de que a docência na educação infantil requer um adulto-educador sensível e aberto para a escuta das vozes infantis nas suas múltiplas linguagens, com disponibilidade para a travessia para o mundo da criança, conectando-se com suas mais variadas formas de pensar, agir, sentir, expressar. Não com uma postura infantilizada, mas com a sensibilidade para adentrar o universo infantil com sabedoria e ser um parceiro nesse percurso.

A docência, portanto, se constitui na relação, na qual tempos, espaços, rotinas e cotidiano são tecidos no encontro com bebês e crianças que nos convidam a trilharmos juntos esse caminho. Deixar-se guiar requer um conhecimento profundo sobre quem são os bebês e crianças que habitam esse espaço-tempo na instituição, com disponibilidade para ouvi-las, escutar suas mais variadas formas de expressões e suas linguagens. Adentrar o universo infantil para seguirmos com os bebês e crianças, compreendendo a educação como hospitalidade, mediação, acompanhamento e encontros.

Estar nesse cotidiano é entregar-se para uma experiência plena, um tempo a ser partilhado com quem inaugura a vida de maneira singular. Sobre isso, vale a leitura do registro de observação da professora Jani sobre o percurso de investigação e experimentação vivido por Elena, no quadro abaixo:

Quadro 6 – Registro de observação dos percursos de investigação da Elena



No parque de baixo, Elena seleciona utensílios para utilizar em sua exploração: colheres e recipientes, senta-se na terra, retira os sapatos e, com delicadeza, deixa que a pele de seus pés se encontre com a textura do chão. Primeiro, experimenta o contato direto, depois conduz a colher sob a sola, explorando a sensação provocada pelo atrito. Em seguida, substitui o utensílio por uma pequena pedra, repetindo o movimento como se buscasse comparar impressões, nuances e intensidades.

Esse gesto revela a profundidade das experiências sensoriais, onde o corpo torna-se mediador essencial do conhecimento. O contato direto com os elementos da natureza favorece não apenas a ampliação das percepções, mas também a construção de hipóteses, a comparação entre materiais e a consciência de si em relação ao mundo, o corpo não é mero receptor, mas parte integrante de uma pesquisa viva, onde tato, visão e emoção se entrelaçam. Elena, ao experimentar diferentes superfícies nos pés, não apenas brincava, mas cultivava um saber que nasce da relação imediata e afetiva com o ambiente natural.

Fonte: elaborado por professora Jani.

Numa determinada manhã, quando retornamos do almoço para a sala referência, enquanto as crianças brincavam nos espaços organizados na sala, a professora vai convidando, uma a uma, as crianças que precisam ser trocadas. Júlia está com sua boneca: estende um tecido no chão, acomoda a boneca sobre ele, pega um outro tecido e a cobre. A professora se aproxima e a convida para trocar. Júlia diz: “Agora não, estou nanando a minha bebê que ela está cansada”. A professora então responde que está tudo bem, que ela troca depois que sua bebê nanar. A atitude da professora revela respeito pela ação da criança e ao seu tempo. O fato de não interromper a atividade da Júlia, ao colocar sua bebê para adormecer, demonstra que as crianças são respeitadas nos seus tempos, sem serem submetidas aos ritos e tempos institucionais.

Portanto, podemos compreender, tal como a pesquisadora Anelise Monteiro do Nascimento (2013), que crianças desde bebês são pessoas, sujeitos de desejo, liberdade e autonomia, que manifestam as suas vontades e escolhas, que recebem as influências das estruturas institucionais, são afetadas por elas, mas também alteram a dinâmica institucional e a transformam. Segundo a pesquisadora, nas pesquisas com crianças, há que considerá-las “não

somente como seres do futuro, mas também como seres atuais, que interagem com as pessoas e as instituições, que criam um espaço dentro do mundo que as rodeia, que reagem frente aos adultos, negociam e redefinem a realidade social” (Nascimento, 2013, p. 66).

Não são, portanto, um “vir a ser”, mas são pessoas, que criam sentidos para as situações vividas nas interações que estabelecem com os adultos e também com as outras crianças. Essa compreensão nos provoca a reconstruirmos os modos como nos relacionamos com crianças desde bebês nas instituições educacionais, considerando-as como sujeitos criativos e participantes ativos que, mesmo reconhecendo suas fragilidades e vulnerabilidades nos cuidados e proteção, ganham, a partir principalmente dos estudos sociais da infância, o estatuto de atores sociais.

Nesse sentido, a proposta educacional realizada no CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto revela uma reorganização constante, na perspectiva de considerar e legitimar as vozes infantis, acolhendo seus desejos, vontades e seu direito de participar de forma ativa e autoral do contexto educativo. Dessa maneira, foi possível identificar uma consideração pelas crianças desde bebês tanto na sua possibilidade de ação e capacidade de participação, como também reconhecendo que a sua presença produz mudanças na estrutura institucional.

5.4 A organização dos espaços

Os espaços não são meros cenários que habitamos ou ocupamos, mas são lugares onde nos reconhecemos. Mais do que o chão que pisamos, é um território que nos cria e onde criamos. Nessa troca constante, o espaço nos habita tanto quanto o habitamos, e na densidade das experiências vividas nos constituímos e nos tornamos quem somos.
(A autora)

Ao longo dos últimos anos, temos observado a incidência de estudos acerca das crianças e suas infâncias ocupando a centralidade nas pesquisas como sujeitos sociais e históricos, competentes e produtores de culturas. No arcabouço desses estudos, as questões relacionadas à organização do cotidiano educacional, que atende crianças desde bebês, têm se destacado.

Um aspecto importante em relação à organização dos espaços e tempos na educação infantil é considerar a perspectiva de acolher os processos vividos por bebês e crianças que protagonizam o seu cotidiano nas creches e pré-escolas, considerando que os ambientes intencionalmente planejados nas instituições educacionais podem se constituir em espaços ricos de possibilidades lúdicas, plenos de sentidos, experiências e aprendizagens.

Com o processo de institucionalização das infâncias, no qual bebês cada vez mais novos já frequentam as instituições de Educação Infantil, é fundamental pensarmos nas condições em que são atendidas, no sentido de acolher seus modos singulares de apreender e significar o mundo. Bebês e crianças manifestam, desde muito cedo, os desejos latentes de brincar, de descobrir e de conhecer. Para Richter e Barbosa (2010), nem sempre reconhecemos o que sabem os bebês.

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais. (Richter; Barbosa, 2010, p. 87)

No entanto, há uma dinâmica escolarizante que tem se imposto nas estruturas institucionais da Educação Infantil, por mais que as crianças busquem transgredi-la. A organização dos espaços e tempos nas creches e pré-escolas referencia-se muitas vezes nas atividades que acontecem ao longo de um período, tais como alimentação, repouso, higiene, atividades pedagógicas e brincadeiras, pensadas na perspectiva da lógica do adulto, organizadas a partir de ritos institucionais, o que perpetua uma forma definida por uma cultura escolar, que nos coloniza, cerceia e controla.

Para Coutinho (2010), esse modo de organização do cotidiano educacional nem sempre considera os tempos e ritmos infantis, preponderando uma organização da rotina na perspectiva das demandas institucionais.

A experimentação por meio do corpo permite que as crianças, de modo geral, se apropriem e elaborem saberes sociais em uma dinâmica bastante ativa, o que por vezes entra em choque com a lógica institucional que tende a padronizar os comportamentos, já que possuem uma estrutura centrada em tempos e espaços homogêneos para determinadas ações. (Coutinho, 2010, p. 129)

A organização do que é considerado como “rotina” na perspectiva dos ritmos infantis requer uma organização de tempo estruturante da vida no cotidiano institucional, permitindo antecipar os acontecimentos e trazer segurança com previsibilidade, mas que se flexibiliza a partir da escuta e observação das necessidades e desejos dos bebês e das crianças. Uma escuta que envolve a percepção do outro: o que pensa, o que sente, o que deseja. Uma escuta capaz de abrir-se para acolher os pensamentos, sentimentos e desejos.

Dialogando com Madalena Freire (2008, p. 36), podemos compreender que, “de acordo com a concepção de educação que se acredita, a rotina poderá ser instrumento de libertação, autonomia, ou de heteronomia, dependência”.

Reconhecemos, tal qual a pesquisadora Angela Maria Scalabrin Coutinho (2010), que manifestações infantis se originam também de uma cultura própria das crianças, e que “suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas” (Coutinho, 2010, p. 3).

Os espaços na educação infantil, o que ofertam ou como estão organizados e disponibilizados, potencializam a convivência no coletivo, constituindo-se como espaços de encontros, interações que favorecem o protagonismo e a produção das culturas infantis. O processo educativo de transformar as salas e outros ambientes das instituições em espaços de descobertas, lugares de investigação, de vivência e experiência, tem sido uma escolha recorrente em diversas propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Um espaço para a pergunta que move as crianças para a investigação, e não para um lugar de afirmações, de respostas, muitas vezes dadas do ponto de vista do adulto.

Os espaços organizados com diferentes possibilidades de escolhas pelas crianças também favorecem a observação do professor: apoiando, interagindo e acompanhando seus percursos. São espaços que convidam para a ação, num clima de confiança que se estabelece a partir das relações entre as crianças e os adultos que trilham juntos um caminho de aprendizados. Pressupõem-se as possibilidades de escutar, tocar, olhar, experimentar, agir sobre o mundo circundante, movidas pela curiosidade e desejo de conhecer.

No decorrer da pesquisa foi possível reconhecer o cuidado na organização dos espaços do CEI, tanto na organização da sala referência quanto nos espaços externos. A sala é organizada com contextos que permanecem fixos por um período (Vide Anexos 1 e 2). A configuração da sala com o espaço previamente contextualizado possibilita os processos de investigação e interação das crianças com as materialidades disponíveis. Além da configuração já organizada, as crianças acessam objetos e brinquedos no “armário brincante”, compondo novos elementos no contexto de investigação e brincadeiras.

Figuras 53, 54, 55, 56 e 57 – Contextos de investigação e brincadeiras



Fonte: elaboradas pela autora.

A escolha dos brinquedos na constituição dos ambientes externos favorece possibilidades de movimento que convidam para a brincadeira e as interações, e possibilita a participação ativa e autoral das crianças desde bebês. Cada elemento material e espacial organizado na instituição são reveladores das concepções que sustentam a proposta pedagógica, considerando que o cenário educacional não é neutro.

O espaço comunica para as crianças possibilidades de interações, deslocamentos e brincadeiras. Convida para relações, investigações e descobertas. A possibilidade das crianças intervirem na configuração dos ambientes potencializa suas incursões nos espaços educacionais, num processo de criação e autoria, respeitando o direito de se engajarem em suas próprias buscas, curiosidades, acolhendo seus modos próprios de ser, estar, pensar e agir na instituição educativa. Constituem-se como convites para brincar, favorecendo autonomia plena de conduzirem suas brincadeiras e conferir sentidos às suas experiências.



“Caixotes: abrigo, esconderijo e trem”

“A intimidade da casa bem fechada, bem protegida lembra com naturalidade as intimidades maiores, em particular a intimidade do colo materno e em seguida do ventre materno” (Bachelard, 2001, p.122)

5.4.1 Episódio 7: “Caixotes: abrigo, esconderijo e trem”

Numa das manhãs, o espaço externo estava organizado com diversos caixotes. Foi possível observar como as crianças utilizaram o mesmo material das mais variadas maneiras para suas brincadeiras. O caixote foi abrigo, berço, cabana e esconderijo. Observei que as crianças menores, do Minigrupo I, repetiam os modos de brincar com os caixotes das crianças maiores do Minigrupo II, que ocupavam o mesmo espaço. A observação deste fragmento do cotidiano se expressa nas notas do Diário de Campo, conforme transcrito abaixo:

No encontro, nas interações, crianças de diferentes idades brincam juntas e criam suas culturas infantis. A qualidade dos materiais, a liberdade e o tempo do brincar favorecem as interações, as brincadeiras. Narrativas infantis acompanham o fazer das crianças enquanto brincam. Cada uma do seu jeito, no seu tempo, movidas pelo desejo e interesse próprios. Os adultos só atuam quando são chamados pelas crianças. Estão presentes acompanhando, observando, apoiando com o olhar, o sorriso, a presença. Não interrompem os percursos das crianças. Confiam. (Notas do Diário de Campo, do dia 15 de maio de 2025)

Dialogando com a pesquisadora Maria Walburga dos Santos (2016) podemos compreender a brincadeiras das crianças entre elas como ações lúdicas que não devem ser didatizadas no contexto da Educação Infantil e nem tampouco caracterizadas como obrigações para crianças desde bebês, pois o envolvimento genuíno é uma das dimensões mais elementares do brincar. Segundo Santos (2016, p. 2010), “o lúdico, por meio dos jogos e brincadeiras, é uma linguagem que abre caminhos e favorece movimentos de aproximação. É um processo que também se aprende e as crianças são excelentes portadoras, agentes e comunicadoras dessa linguagem”.

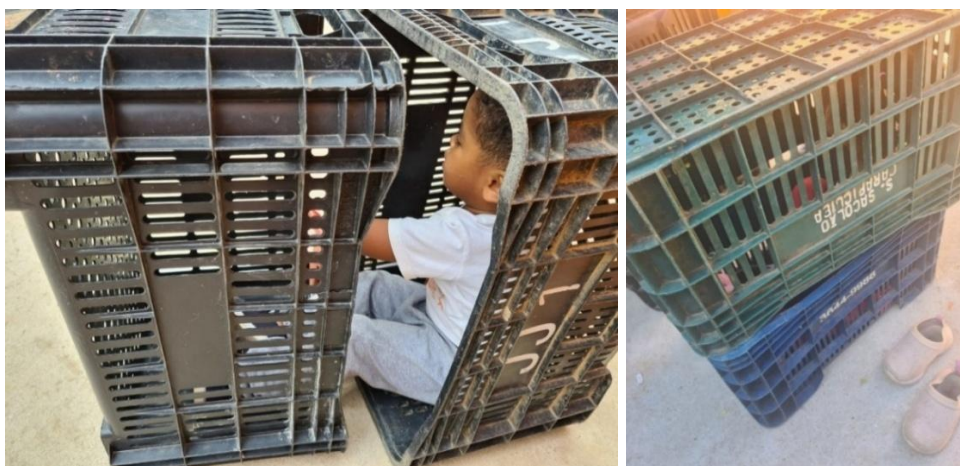
Compreendemos o brincar como linguagem genuína e essencial na infância, uma possibilidade de apropriação do mundo circundante e conhecimento de si. Ao observarmos as crianças brincando, é possível reconhecemos nos seus gestos um estado de entrega e inteireza, um caminho para descobertas, constituindo-se como experiência contínua e plena de sentidos. Um modo potente de ser, estar e significar a vida, no qual o tempo se expande e se amplia. A interação dialética entre a criança e a matéria transcende o manuseio físico com o brinquedo, convertendo-se em imagens que se abrem no seu mundo interior. Esse encontro constitui uma experiência poética genuína, capaz de catalisar a imaginação criadora e ressignificar a realidade.

Figuras 58, 59 e 60 – Prédio de caixote



Fonte: elaboradas pela autora.

Figura 61 – Esconderijo de caixote



Fonte: elaborada pela autora.

Figuras 62 e 63 – Abrigo de caixote



Fonte: elaborada pela autora.

Na sequência das brincadeiras, uma criança maior do Minigrupo II inicia a construção de um “trem”. Outras crianças, inclusive os menores do Minigrupo I, se juntam a ela e participam da brincadeira. E assim, caixote por caixote, o trem vai sendo construído pelas crianças, por livre iniciativa; elas protagonizam a brincadeira movidas pelo desejo e liberdade de brincar. Crianças de diferentes idades construindo suas culturas infantis.

Figuras 64 e 65 – Trem de caixote



Fonte: elaboradas pela autora.

Na semana seguinte, observo as crianças dos dois grupos da semana anterior construindo novamente o “trem”, mas utilizando as cadeiras que estavam disponíveis no parque. Recriam a mesma brincadeira com outros materiais. A experiência anterior se expande e se transforma.

Figura 66 – Trem de cadeiras



Fonte: elaborada pela autora.

Um espaço que convida, que possibilita fazer escolhas, que acolhe o protagonismo do bebê e da criança, considerando que é sujeito do seu processo de investigar e descobrir. Um ambiente acolhedor da singularidade e potência infantil, como lugar e tempo de aprender, que traz a perspectiva da aprendizagem como prazer, como encontro, como busca, como desejo. Considerando que a aprendizagem só se torna significativa quando ocorre a partir da experiência da criança, que constrói sentidos para o que investiga e aprende. O planejamento da organização dos espaços revela uma escuta atenta e sensível na maneira como cada criança do grupo se relaciona com os materiais disponíveis, o que podemos observar no registro do planejamento das professoras do Minigrupo I, conforme quadro abaixo:

Quadro 7 – Registro de planejamento das Professoras Jani e Andréa

	Intenções MG I B PROFESSORAS <i>JANI</i> <i>ANDRÉA</i> Na última semana, as brincadeiras das crianças se revelaram profundamente criativas, nutrindo-se da imaginação e da capacidade de imitar e reinventar papéis sociais. Observamos médicos, famílias, cozinheiros, professores e tantos outros personagens surgirem a partir das interações, reafirmando a brincadeira como eixo estruturante do trabalho pedagógico e como espaço privilegiado de aprendizagem, de expressão e de experimentação cultural. Por essa razão, escolhemos manter os contextos já consolidados, como o das bonecas e da leitura literária, pois neles as crianças encontram terreno fértil para vivenciar narrativas, organizar enredos, negociar papéis e elaborar sentidos sobre o mundo. Esses territórios de invenção favorecem a construção de identidades e a compreensão da diversidade de papéis sociais.	Nos contextos fixos da sala, permanecerão disponíveis bonecas, tecidos, fraldas, panelas e colheres. Esses materiais, ao ganharem vida pelas mãos das crianças, transformam-se em ensaios de cuidado, dramatizações de papéis sociais e histórias que se multiplicam em cada interação.
	Buscaremos ampliar as possibilidades de exploração artística, tanto com elementos naturais quanto com diferentes suportes (papéis variados) e riscantes (giz, carvão, lápis, pincéis, entre outros). Aqui, a linha ganha centralidade: seja a linha que contorna, a que risca, a que atravessa o papel, ou ainda a linha que se desdobra em formas, caminhos e narrativas, uma vez que, a exploração gráfica permite à criança experimentar a potência do gesto e a liberdade do traço, instaurando o espaço do possível, do imaginário e da estética.	As materialidades naturais: areia, lascas de madeira e pedrinhas, convidam à experimentação. Ao serem manipuladas, promovem descobertas táteis e cognitivas, favorecendo tanto a exploração sensorial quanto a construção de hipóteses sobre o mundo.
	As idas ao salão de brincar seguirão como momentos privilegiados para a construção com diferentes materialidades, manipular, sobrepor, equilibrar e reorganizar materiais não é apenas uma ação motora, mas um processo intelectual e poético: a criança constrói hipóteses, explora relações espaciais, experimenta resistências e possibilidades da matéria. Nessa perspectiva, construir não é apenas erguer, mas pensar, sentir, imaginar e dialogar com o mundo.	As propostas de construção seguem ganhando força: madeiras, latas, canos de PVC e cilindros possibilitam diferentes combinações e desafios. Nesses arranjos, emergem projetos que revelam a engenhosidade das crianças, além de incentivarem cooperação, organização e criatividade.
	Nossas intenções reafirmam a escuta atenta e sensível às pesquisas brincantes das crianças, garantindo a continuidade dos contextos que favorecem narrativas sociais, literárias e simbólicas, ao mesmo tempo em que ampliamos as possibilidades expressivas e construtivas. Encerramos com a imagem poética de que cada gesto das crianças é como uma linha que se desenha no tempo: uma linha que se curva, se dobra, se alonga, se entrelaça com outras linhas, e que, ao se encontrar, cria novas formas de viver e aprender juntos. Brincar, construir e riscar são, portanto, modos de escrever a infância como obra aberta, em que cada dia é uma página de invenções e descobertas.	Os livros, sempre presentes, continuam compondo os espaços internos e externos. Mais do que recurso, eles são presença constante: abrem portas para narrativas, despertam a imaginação e ampliam repertórios.
		Os elementos naturais como experiência estética e criadora, favorecendo tanto a expressão artística quanto o desenvolvimento motor. Seu contato convida ao encantamento de ver formas nascerem das próprias mãos.

Fonte: professoras Jani e Andréa.

O registro das professoras revela as possibilidades que os espaços e materialidades oferecem para as brincadeiras, constituindo-se como tempo e lugar de experiências profundas e vivência da infância. Na observação e escuta atenta das professoras, encontram-se inspiração e

pistas para reorganização dos ambientes, acolhendo os percursos brincantes das crianças do grupo, potencializando e favorecendo as possibilidades do brincar.

5.5 Os espaços externos: possibilidades do brincar livre e da relação com a natureza

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.

Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.
(Manoel de Barros, 2015)

Os ambientes externos no CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto são organizados na perspectiva do brincar livre e da participação ativa dos bebês e das crianças. Logo na entrada, um jardim. As plantas cultivadas com as crianças são moradas dos passarinhos, lagartas e borboletas.

Figuras 67 e 68 – Moradas de passarinhos, lagartas e borboletas



Fonte: elaboradas pela autora.

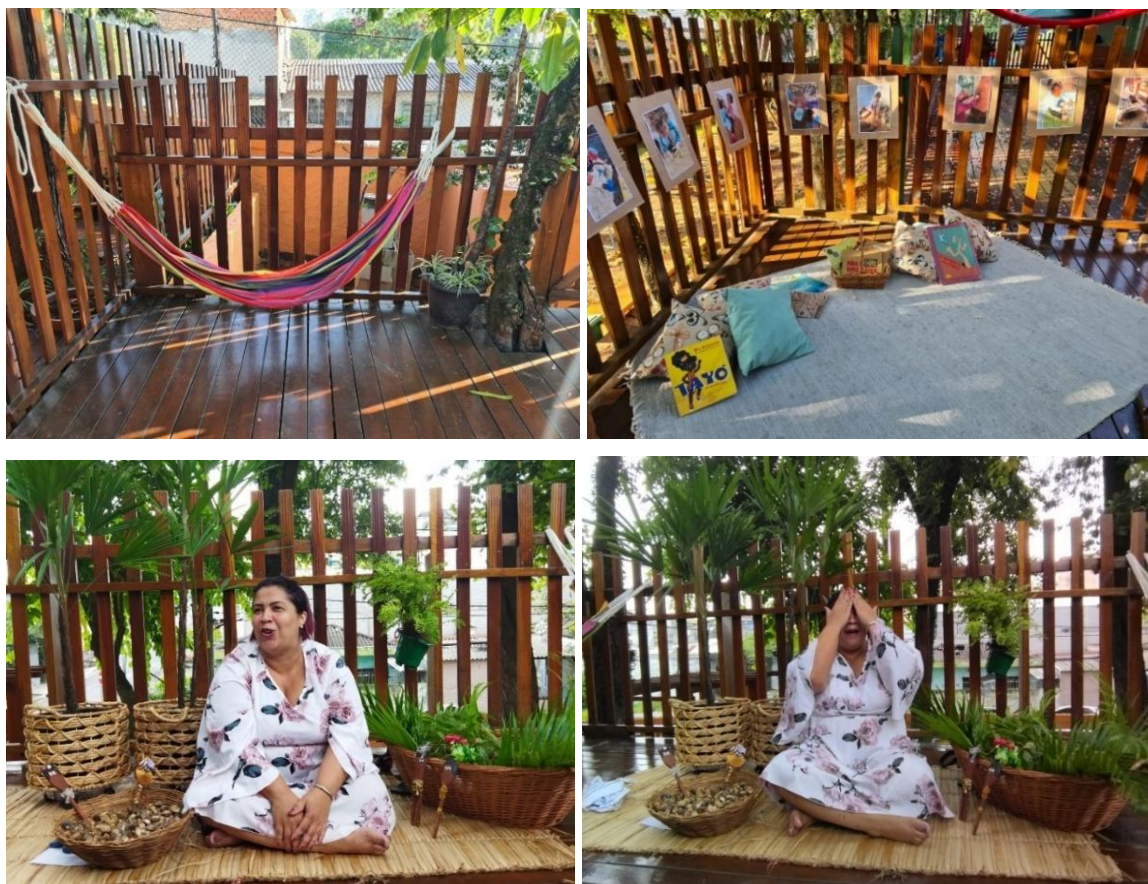
Seguindo para o próximo espaço, encontramos o Deck. Este espaço é ocupado pelos bebês e pelas crianças das mais variadas maneiras. Livros disponibilizados em cima de tecido se constituem num “Mar de Histórias”, um convite para a interação, a leitura, a experiência literária. Uma rede, um pouso, uma pausa. Um varal de telas a serem pintadas, tintas, pincéis, mãos que

criam deixando suas marcas crianceiras. Um cenário para a narração de uma história. Um espaço para brincar, para leitura, para o repouso, para a arte. O mesmo espaço que se transforma, se renova, se expande. O mesmo Deck e suas infinitas possibilidades.

Tenho observado que os tempos e espaços no cotidiano do CEI se organizam a partir da escuta e observação atenta das professoras em relação aos ritmos, desejos, buscas e expressividades dos bebês e das crianças. Reconheço uma qualidade de atenção e presença das professoras que olham atentamente para a atitude criadora que emerge em cada gesto dos bebês e das crianças e recriam os ambientes, organizando o cotidiano para que cada um possa vivenciar suas experiências de forma singular e autoral (Vide Anexo 3).

As ações conscientes e intencionais das professoras enriquecem as vivências cotidianas através das experiências com as brincadeiras das culturas infantis, contos, cantigas e histórias, linguagens essenciais da infância que qualificam as múltiplas formas de expressão e brincadeiras.

Figuras 69, 70, 71 e 72 – Espaços e ambientes de experiências



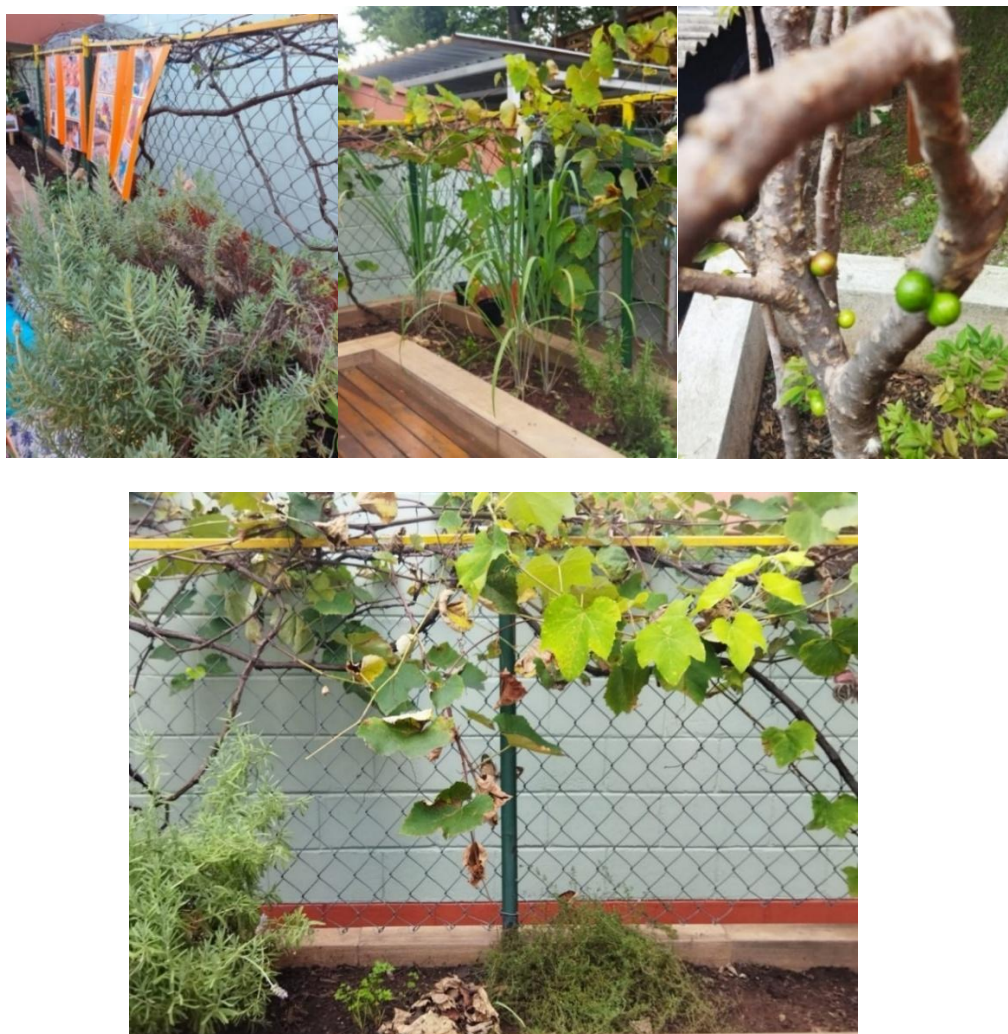
Fonte: elaboradas pela autora.

No processo de observação e convívio, foi possível compreender que as crianças desde bebês utilizam recursos próprios, buscando estabelecer conexão com o mundo ao seu redor, a

partir do que tocam, exploram, criam, investigam e narram. Dialogando com Maria Amélia Pinho Pereira (2013, p. 1), podemos compreender que “o mundo interno das crianças emprega parâmetros de uma realidade percebida por ela, que não coincidem necessariamente com as leis que regem a dimensão material do objeto externo”. Esse modo de se relacionar com as coisas do mundo se revela por meio dos seus gestos, suas vozes, de como conferem sentido ao que vivenciam, observam.

No decorrer da pesquisa, foi possível observar que os ambientes do CEI são organizados na perspectiva dos bebês e crianças, seus desejos, afinidades e curiosidades. Na primeira visita, ao me apresentar cada espaço do CEI, a professora relatou que o a escolha por cultivar frutas e chás se deve ao interesse das crianças. Que o jardim é morada para as lagartas, pássaros e borboletas e que encantam as crianças. O foco na organização dos espaços são sempre as crianças.

Figuras 73, 74, 75 e 76 – Chás, flores e frutas



Fonte: elaboradas pela autora.

A maneira como se estruturam os espaços e tempos na instituição favorece a participação e autoria das crianças desde bebês. Esses espaços constituem-se como lócus de construção das culturas infantis, de garantia de direitos, de oportunidade de viver e aprender, tendo a natureza como possibilidade de experiências significativas. A organização do que é considerado como “rotina” na perspectiva dos ritmos infantis revela uma organização de tempo estruturante da vida no cotidiano institucional, permitindo antecipar os acontecimentos e trazer segurança com previsibilidade, mas que se flexibiliza a partir da escuta e observação das necessidades e desejos dos bebês e das crianças. Quando pensamos a organização da rotina no cotidiano da Educação Infantil sempre pensamos numa organização linear de tempos fragmentados organizados a partir das demandas institucionais, que nem sempre consideram os tempos e ritmos dos bebês e crianças. No entanto, é possível pensarmos outra lógica de organização dos tempos e espaços na escola da infância, acreditando que existem outras maneiras de tecer o cotidiano, outros modos de ser, sentir, pensar e viver um contexto educacional conectado com os tempos e ritmos infantis.

Dialogando com a pesquisadora Léa Tiriba (2023, p. 36), as creches e pré-escolas podem ser, ao mesmo tempo, possibilidades “de oferecer ambientes, sensações, interações, condições materiais e imateriais que contribuam para a formação de dois modos de existência: um que é bom, que potencializa a existência, outro que é mau, que faz sofrer, que enfraquece”. Situado numa região periférica, rodeado por vias movimentadas, com poucos espaços abertos para lazer, como parque e praças, o CEI é um pequeno oásis natural na cidade de concreto. A presença das árvores, plantas, flores e frutas favorece a relação das crianças com a natureza.

Figuras 77, 78 e 79 – A natureza como um lugar para vivência da infância



Fonte: elaboradas pela autora.

Ao observarmos as crianças brincando nos espaços externos, é possível capturarmos instantes poéticos e profundos que se revelam nos seus corpos, na sutileza dos seus gestos e na profundidade das relações que estabelecem com os elementos naturais, em estado de profunda entrega, quietude e atenção.

A natureza pode salvaguardar o estado de poesia que as crianças vivem quando podem habitar esse tempo/lugar e entregar-se ao ócio, à solidão, ao devaneio, com toda inteireza dos seus sentidos, reestabelecendo os elos que as caracterizam como seres biofílicos.

Figuras 80, 81 e 82 – Criança e natureza: entrega, quietude e contemplação



Fonte: elaboradas pela autora.

Diante da crise ambiental planetária que vivemos, é fundamental aprendermos e compartilharmos com as crianças o amor pela terra. É preciso religarmos a conexão da nossa vida com a vida do mundo natural, tornando presente a dimensão ambiental nos espaços educacionais. “Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência” (Krenak, 2020, p. 51).

Precisamos retornar para as nossas raízes ancestrais e culturais para honrarmos o amor pela terra, pela vida e pelas crianças que nos guiam na reconstrução de uma educação ecológica, brasileira e plural, para que a vida da escola se conecte com o modo pulsante com que as crianças brincam na natureza. Os espaços naturais são convites aos corpos infantis que revelam desejo de pisar o chão, de modelar o barro, de subir nas árvores, de colher os frutos, de acompanhar o lento

caminhar de uma lagarta, entregues ao tempo, experimentando seus corpos em movimento, estabelecendo vínculos, num espaço e tempo de ser criança.

Na liberdade e exercício de ser criança, existe a possibilidade de estabelecer conexão com todos os seres vivos e aprender desde cedo a colocar o coração no ritmo da terra. Para Krenak (2020), fazemos parte de algo maior, um organismo vivo e conectado – a terra e todos os seres que a habitam.

Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza me deu o entendimento de que eu também sou parte dela. Então, o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi o de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e ter essa experiência do sujeito coletivo. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora. (Krenak, 2020, p. 52)

5.5.1 Episódio 8: “A parreira ensina sem palavras: sobre paciência, cuidado e confiança”

Durante a pesquisa, foi possível acompanhar, com as crianças do Minigrupo I, a florada e frutos da parreira de uvas. Foi lindo ver o processo de espera, de cuidados, até chegarmos à alegria do cultivo. Foi um dia especial para as crianças e inspirador para a professora, e também para esta pesquisadora que escreve.

A natureza tem seu próprio tempo e nos ensina a espera. Acompanhar a parreira desde os primeiros brotos até a colheita dos seus frutos permite reconectar as crianças com o pulsar da vida e seus ciclos sagrados. Não há nada mais encantador para as crianças do que a observação desses processos na natureza.

Para as crianças que crescem nos centros urbanos, onde a referência de origem dos alimentos são as prateleiras dos supermercados, observar a parreira em seus ciclos é uma oportunidade de vivenciar outras experiências temporais e compreender a vida além do tempo presente. O registro da professora Jani nos revela a intensidade e beleza desse momento compartilhado:

No quintal do CEI, a parreira se estende, como braços que oferecem abrigo. Entre folhas verdes e cachos maduros, a infância se aninha, as crianças com olhos curiosos e mais vivas. Colher uvas é mais que

provar o doce sabor, é aprender que o tempo tem seu ritmo, que há momentos de semear e instantes de colher. Os olhos atentos das crianças brilham, não apenas pelo encanto da novidade, mas pelo privilégio de experimentar aquilo que antes era apenas espera. Cada cacho repartido entre os amigos torna-se lição de partilha e generosidade, mostra que o fruto ganha sentido maior quando se divide e é multiplicado em sorrisos. A parreira ensina sem palavras: sobre paciência, cuidado e confiança, sobre a beleza que cresce no cotidiano, sobre o tempo que conduz a vida, do broto ao fruto, do brincar ao aprender. Ter uma parreira no CEI é testemunhar a infância em sua essência: curiosa, encantada, cultivando raízes, colhendo descobertas, saboreando o privilégio de aprender vivendo. (Registro no Diário da professora Jani Leila, no dia 2 de setembro de 2025)

Figuras de 83 a 88 – A parreira ensina sem palavras: sobre paciência, cuidado e confiança



Fonte: elaboradas pela autora e pela professora Jani.

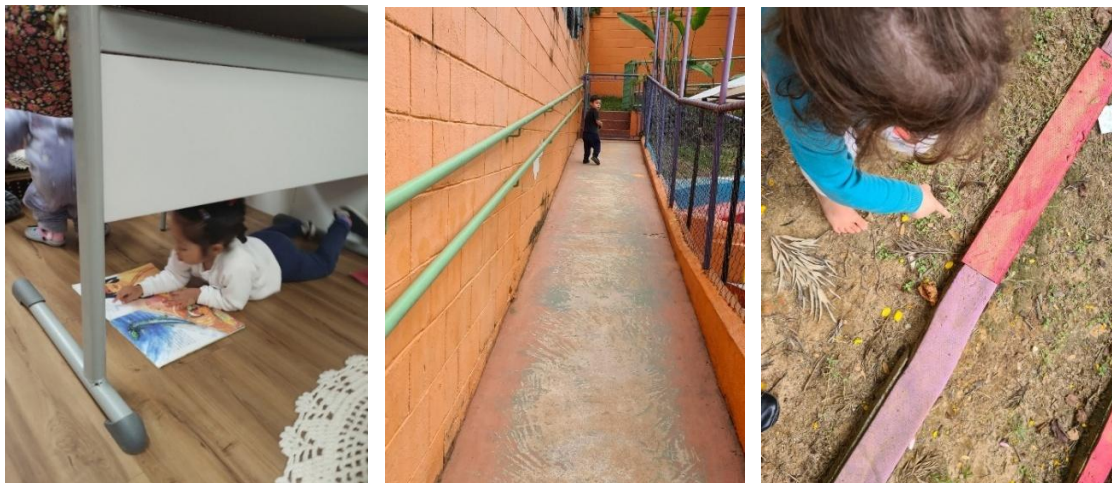
5.6 Os espaços do CEI pelo olhar das crianças

No processo da pesquisa, foi possível observar que as crianças têm uma maneira singular de significar os espaços do CEI. Em seus percursos cotidianos, elas me conduziram a lugares que não constavam no planejamento e intencionalidade docente, transcendendo a perspectiva dos adultos. Desbravamos cantos, buscamos esconderijos, encontramos refúgios legitimados por elas como espaços do acontecimento: a casa das formigas escondida debaixo do deck, a rampa, os recantos do parque.

Conhecer o CEI ancorada nas percepções infantis foi um exercício de rupturas e deslocamentos, que me guiaram para outras possibilidades de conhecer os espaços a partir dos olhos das crianças, as quais me revelaram perspectivas frequentemente negligenciadas e ignoradas pelos adultos, pois nem sempre consideramos os seus pontos de vista. Para acompanhar as crianças nos espaços sugeridos por elas, foi preciso traçar linhas de fuga, desconstruir lógicas preestabelecidas e engajar-me em suas buscas com sensibilidade e disponibilidade para viver algo novo a partir do que elas me ofereciam

Seguir com as crianças nessa jornada de conhecimento sobre espaços e lugares ampliou o meu olhar, permitindo-me compreender não apenas como as crianças vivenciam os espaços planejados pelos adultos, mas reconhecer como outros espaços inusitados são habitados pelas crianças a partir do que vivem nele, compreendendo que as referências espaciais dos adultos são diferenciadas das referências das crianças. Suas percepções espaciais diferem das nossas: para as crianças o espaço é mais do que um lugar, é uma possibilidade de acontecimentos onde se lançam para viver algo novo, guiadas pelo desejo, pela curiosidade, onde possam ser em plenitude.

Figuras 89, 90 e 91 – O espaço na perspectiva das crianças



Fonte: elaboradas pela autora.

O espaço sob a mesa pode ser um bom lugar para ler o livro; a rampa foi o espaço que o Emiliano escolheu para irmos jogar bola. A Julia me apresentou os espaços de morada das formigas. A escolha das crianças por espaços inusitados, não pensados pelo adulto, demonstra a capacidade infantil de buscar um lugar, onde possam habitar e pertencer. O espaço como aliado e parceiro nos seus percursos, buscas e descobertas. Um lugar onde podem exercer seu protagonismo com liberdade e autoria.

5.7 Linguagens que se tecem e se expandem no encontro com o outro e com o mundo

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.
(Manuel Jacinto Sarmiento, 2004)

As crianças desde bebês manifestam-se por uma multiplicidade de linguagens, por meio das quais experimentam e ressignificam a vida. Ao observá-las nas suas mais diversas expressividades, podemos compreender os enredos que se tecem a partir das suas interações com o outro e com o contexto no qual estão inseridas. Ao chegar para a vida, inauguram o mundo mediadas pelas práticas culturais que se materializam no encontro com o adulto. Nesses encontros, conhecimentos são compartilhados. O universo da cultura adulta tem sempre algo novo a revelar para aqueles que inauguram a vida. Segundo Arendt (2011), a criança que chega encontra-se num tempo de experiências entre o passado e o futuro.

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que aparece em público. (Arendt, 2011, p. 68)

Temos o compromisso de cuidar do mundo para que ele seja um bom lugar para os que vêm depois de nós e de compartilharmos com as crianças as experiências advindas do percurso da humanidade na terra.

5.7.1 Experiências compartilhadas no contexto de vida coletiva

Na dinâmica do dia a dia na instituição de Educação Infantil, crianças desde bebês encontram referências de socialização, interações e modos de convívio coletivo. Segundo um provérbio africano, “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. No processo de

pesquisa, é possível observar o quanto elas aprendem com outras crianças e com os adultos no convívio e práticas do cotidiano, recriando situações que emergem a partir das relações estabelecidas no contexto educacional.

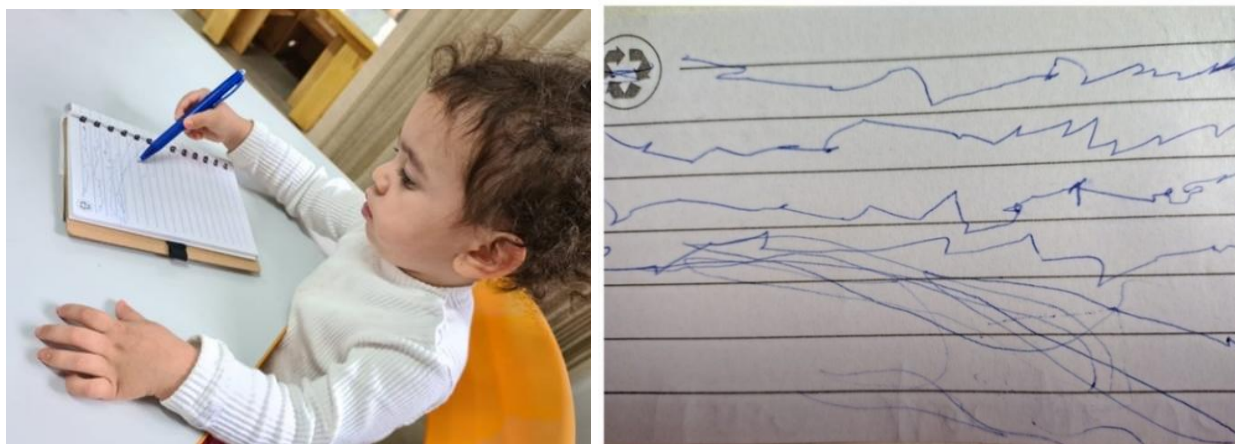
O encontro das crianças com as culturas já estabelecidas no âmbito social, partilhadas pelos adultos, oferece elementos que são ressignificados e incorporados na criação das culturas infantis. Como nos apontam Pinto e Sarmiento (1997, p. 22), “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a flexibilidade social global”.

5.7.2 Episódio 9: “Eu também vou escrever no seu caderno!”

Cabe destacar dois episódios que pude presenciar no processo da pesquisa, registrados no caderno de campo, que revelam a maneira como as crianças estabelecem relações com os adultos que, nos seus diversos papéis profissionais, partilham com as crianças práticas sociais e culturais.

Helena estava na outra mesa. Quando me vê, sorri, vem tomar o seu lanche ao meu lado e me pergunta: “Você vai na minha sala hoje?” Então perguntei: “Posso ir?” Ela assente com o movimento da cabeça sorrindo. Em seguida, me pergunta: “O que você está fazendo?” Respondi que estava escrevendo no meu caderno. Ela pega o caderno, a caneta e diz: “Eu também vou escrever no seu caderno”. Júlia e Maylla, que já estavam sentadas ao meu lado, também me pediram para escrever no meu caderno. (Registro no Diário de Campo, do dia 24 de abril de 2025)

Figuras 92 e 93 – Eu também vou escrever no seu caderno



Fonte: elaboradas pela autora.

No mês de agosto, ao retornar para o CEI após o período do recesso, observei duas cenas que revelavam os modos como as crianças desde bebês se apropriam das práticas sociais e culturais, e as ressignificam, inclusive as práticas das culturas lúdicas infantis:

Cheguei no parque onde as crianças brincavam. Apesar do longo período de ausência, logo me reconheceram e se aproximaram. Segui acompanhando suas brincadeiras. Observei as crianças brincando com os caixotes. Repetiam a mesma brincadeira que tinham compartilhado num outro momento com as crianças maiores, do minigrupo II. No entanto a realizavam de uma maneira mais sofisticada. Agrupavam os caixotes e diziam que era uma cidade. Aprenderam com as crianças maiores a compor os caixotes para se abrigar. Agora ressignificam o brinquedo para compor vários abrigos, formando uma cidade. (Registro no Diário de Campo, do dia 21 de agosto de 2025)

Figuras 95, 96, 97 e 98 – A brincadeira se aprimora



Fonte: elaboradas pela autora.

Na mesma manhã, ao observar as crianças brincando, percebi que Lorenzo olhava atentamente para o Sr. José que realizava naquele momento a limpeza do parque. Em seguida, dirigiu-se para o espaço onde estavam alguns brinquedos e pegou uma pá e uma vassoura. Aproximou-se do Sr. José e realizou os mesmos movimentos com sua vassoura e pá para

participar da limpeza do espaço. Sua atitude foi acolhida pelo Sr. José, que pacientemente, sincronizava seus gestos para que Lorenzo pudesse acompanhá-lo.

Figuras 99, 100, 101 e 102 – Experiências compartilhadas no contexto de vida coletiva



Fonte: elaboradas pela autora.

Segundo Folchi ((2014), na interação das crianças com seus pares e com os adultos, constroem conhecimentos e se desenvolvem a partir de um rico processo de humanização e aprendizagem, onde se apropriam dos elementos da cultura, conquistando uma condição de emancipação, envolvendo-se ativamente no mundo de maneira solidária, tornando-se progressivamente mais autônomos e responsáveis.

Ao contemplar a cena na qual Lorenzo e Sr. José compartilham de uma experiência de vida, refleti sobre como a educação tem recebido as crianças e o que lhes tem oferecido como referencial de convívio, encontros, partilhas. O encontro diário das crianças com seus pares e com os adultos na instituição educacional promove aprendizagens que se consolidam a partir das experiências compartilhadas em contexto de vida coletiva. Na relação com os adultos e no exercício do livre brincar, ressignificam as práticas cotidianas e se tornam coprodutoras de culturas. Compreendemos, tal como Sarmiento (2004), o lugar da infância como um entre-lugar, onde convivem simultaneamente dois modos: um estabelecido pelos adultos e suas práticas culturais, e outro que é reinventado no mundo das crianças, renovado e ressignificado pelos seus processos de ação, recriação e autoria. No entanto, seus modos de significar e reinventar o mundo social ocorrem de maneira própria, singular e genuína. As práticas culturais infantis se estruturam e se consolidam, primordialmente, por meio do brincar, constituindo-se como um dos elementos fundamentais das culturas da infância.

Podemos compreender, tal como Sandra Richter e Maria Carmen Barbosa (2010), que as brincadeiras constituem-se como uma das práticas culturais mais importantes no cotidiano da Educação Infantil, por ser uma maneira de crianças desde bebês experienciarem a vida, de criar, aprender, conhecer o mundo e conhecer-se, a partir da liberdade do brincar e do convívio coletivo com práticas sociais e culturais mediadas pelos adultos.

As crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material simbólica de uma sociedade. Elas fazem sua releitura do mundo: leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o. O espaço privilegiado para a interpretação e produção da cultura infantil são as brincadeiras, que ocorrem no convívio e nas interações entre pares, meninos e meninas, de idade aproximada e na vivência de situações – reais e imaginárias – que proporcionam o encontro entre as culturas adultas – familiares, midiáticas, políticas, étnicas, de gênero, de religião – e as novas culturas infantis. No encontro entre gerações e também entre os participantes de uma mesma geração, a necessidade de brincar, de repetir aquilo que nos parece a mesma brincadeira todo o dia, é um grande esforço de inventar o tempo, a memória e a história. (Barbosa, 2009, p. 31 e 32)

O brincar, portanto, constitui-se como uma experiência criativa e autoral. Um modo de ser, estar e conhecer a realidade circundante. Por meio do brincar, as crianças nos revelam sua capacidade de investigar e contemplar, vivendo e aprendendo a vida. É brincando que conferem sentidos ao que observam, experimentando e compreendendo o mundo. A brincadeira é uma experiência inaugural, um encontro consigo mesmo e com o outro, num processo de iniciação e compreensão da vida.

5.7.3 Episódio 10: “Vamos visitar as formigas. Elas estão com fome!”

*Não precisei de ler São Paulo, Santo Agostinho,
São Jerônimo, nem Tomás de Aquino, nem São
Francisco de Assis –
Para chegar a Deus.
Formigas me mostraram Ele.
(Eu tenho doutorado em formigas.)
(Manoel de Barros)*

Numa das manhãs, fui convidada pelas crianças para visitar as formigas e levar comida para elas.

“Venha”, diziam elas, “vamos visitar as formigas. Elas estão com fome”. Segui com as crianças até a “casa das formigas”. (Notas do Diário de Campo, do dia 22 de maio de 2025)

Figuras 103 e 104 – Vamos visitar as formigas!



Fonte: elaboradas pela autora.

Foi lindo ver a relação de afeto e cuidado das crianças colocando folhas e flores próximo do formigueiro para alimentar as formigas. O tempo que permanecemos ali, observando e acompanhando o trajeto das formigas, foi um tempo alargado, estendido, um tempo de fruição, contemplação e delicadeza, num instante que se ampliou como se o tempo fosse suspenso, eternizado. Esse momento foi um presente que recebi das crianças, um convite para viver o agora, o tempo presente. Foi verdadeiramente um encontro com Deus, como nos inspira o poeta.

Figuras 105 e 106 – A morada das formigas



Fonte: elaboradas pela autora.

As crianças, que ainda se encontram desacostumadas da pressa que o tempo *Chronos* impõe, encontram na natureza tempo e lugar de demorar-se, de viver a lentidão, de conectar seus ritmos com o ciclo da natureza e nos ensinam a olhar para a vida com a serenidade e a tranquilidade já esquecida por nós.

Tenho aprendido com as crianças. Sua maneira singular e inaugural de olhar para as sutilezas do cotidiano nos convidam a ver o que muitas vezes é invisível aos nossos olhos, já embaçados pela racionalidade da vida, pelas verdades já estabelecidas, pelos conceitos já estruturados. Estar com as crianças, adentrar um universo só delas, caminhar ao seu lado e ver a vida a partir dos seus olhos, é uma possibilidade de deslocamentos, rupturas, atravessamentos que nos transformam.

As crianças conseguem ver através das matérias e enxergar o que há para além do visível, pois estão sempre de mãos dadas com o mistério, e nos convidam para adentrar o campo do misterioso, do belo, nos guiando para um estado de poesia e maravilhamento.

Figuras 107, 108 e 109 – A casa das formigas



Fonte: elaboradas pela autora.

Ao observarmos a relação das crianças com os espaços da natureza, podemos nos deparar com algo que reaprendemos: o tempo de atenção e concentração como uma duradoura relação, como uma capacidade de se ancorar na experiência, de se demorar nela. A compreensão de que os bebês e as crianças permanecem atentos e concentrados num processo de experimentação a partir de uma relação profunda com a natureza e seus elementos rompe com a crença de que são dispersos, que têm pouco tempo de atenção.

Há nas crianças um impulso natural de se conectar com os elementos e seres vivos. Demonstram um grande apreço pelos espaços ao ar livre, pelas plantas, pelas brincadeiras com água, pelos animais, revelando seu desejo de habitar os espaços naturais. No processo de observação das crianças brincando na natureza, foi possível compreendê-la como lugar de encontro, de experiência profunda, de entrega e conexão. Há na natureza elementos potentes que nutrem o imaginário infantil e guiam suas buscas, interações, descobertas. O ambiente natural contém uma força vital que revigora os impulsos infantis e potencializa sua capacidade de criar e aprender pela experiência vivida no corpo, com o corpo, num processo de interação profunda, no qual a dimensão do tempo extrapola sua cronologia. Um tempo e lugar de aprender, de ser, de estar, significando e reelaborando o mundo de forma autoral.

No encontro das crianças com as formigas, os formigueiros, a lagarta, as folhas, os gravetos, as flores, observo como se encantam com a natureza. Nesse encontro revelam gestos de respeito e cordialidade. Demonstram que a natureza é lugar potente de observações, pesquisas, hipóteses, narrativas e encantamentos. (Notas do Diário de Campo, do dia 22 de maio 2025)

Ao experimentar os acontecimentos no cotidiano com as crianças, as reflexões sobre o tempo emergiram de uma maneira muito potente. Foi possível compreender que as reflexões sobre a relação entre os tempos e ritos institucionais e os ritmos das crianças desde bebês se fazem necessárias, pois as crianças desejam mais tempo cronológico para vivenciarem o tempo aiônico, o tempo do brincar, o tempo eternizado pela experiência. E como fazer isso no cotidiano da Educação Infantil? É preciso um estado de presença do adulto educador que compreenda a maneira como as crianças estabelecem uma relação profunda com as coisas do mundo. Há sempre na criança um impulso natural e desejante de adentrar o miudinho das coisas. Essa conexão que as crianças estabelecem com o mundo circundante requer dos educadores um olhar mais atento para o cotidiano vivido com as crianças, é preciso olhar com mais vagar.

Estar com elas buscando reconhecer gestualidades que se repetem na relação com as materialidades do mundo, ouvir e registrar suas hipóteses e ideias, perceber a poética presente no seu livre brincar. E assim redescobrir com as crianças e seus gestos o caminho de uma educação sensível, criativa e libertadora. Nessa relação verdadeira e profunda, encontramos inspiração e sabedoria para construirmos uma educação mais sensível e amorosa, acolhedora dos bebês e das crianças e suas potências. A força do encontro nos move para a reconstrução de uma estrutura curricular pautada nas poéticas infantis que se revelam pelos gestos, alegrias e encantamentos.

Figuras 110, 111, 112, 113 e 114 – Poéticas infantis que se revelam pelos gestos, alegrias e encantamentos



Fonte: elaboradas pela autora.

6 A IMPORTÂNCIA DO CUIDADO

6.1 O cuidado na sua dimensão pedagógica e estruturante do desenvolvimento infantil nas instituições educacionais

6.1.1 Episódio 11: “Eu sou uma rainha do céu!”

Estamos na sala referência. Algumas crianças brincam com bonecas, paninhos e mamadeiras de brinquedo. Outra pinta no Painel na parede, algumas pintam uma caixa revestida com papel Kraft. Crianças brincam com carrinhos, brincam de fazer bolo de aniversário e cantam parabéns. Outras folheiam o livro. A sala, organizada com diversas possibilidades, permite as interações e vivências diversas para as crianças com liberdade de escolha. A professora convida Lorena, uma das crianças para ser trocada. Ela se dirige ao trocador, eu permaneço observando e acompanhando a dinâmica das crianças no espaço.

Quando retorna da troca, Lorena olha para mim, sorri, abre os braços e diz: “Olha, eu sou uma rainha!” Gira, mostra seu vestido, olha novamente para mim e repete: “Eu sou uma rainha do céu!”, diz, apontando os braços para o alto. Neste momento, eu já estava registrando a imagem da menina que, no seu vestido, se transforma em uma rainha do céu. No refeitório, na hora do almoço, sentei-me mais afastada da turma para escrever no diário de bordo as observações da manhã. Lorena se aproximou e perguntou:

“O que você está escrevendo?”

“O que você me falou”, respondi para ela.

“Que eu sou a rainha do céu?”

“Isso mesmo, qual é seu nome?” Perguntei seu nome para registrar a cena no diário de bordo. E ela, prontamente me responde:

“Rainha do Céu!” (Notas do Diário de Campo, do dia 15 de maio de 2025)

Figuras 115, 116 e 117 – Eu sou a Rainha do Céu!



Fonte: elaboradas pela autora.

Percebo que Lorena compreendia que, naquela manhã, eu a tinha observado. A pergunta sobre o que eu estava escrevendo no Diário de Campo, a maneira como manifestou a sua curiosidade sobre o que eu estava “fazendo”, revelou, ao mesmo tempo, curiosidade sobre a ação da pesquisadora e sinalizou sua percepção de que a minha ação tinha a ver com ela.

Compreendi, neste episódio, que as crianças percebem quando estão sendo o foco da observação da pesquisadora e que, de alguma maneira, reagem a isso. Estas questões foram tratadas mais profundamente no capítulo sobre a ética na pesquisa com crianças.

Neste episódio, tratarei mais especificamente sobre a dimensão do cuidado no processo educacional com crianças desde bebês. A manifestação de alegria e bem-estar de Lorena após um momento de cuidado com seu corpo reafirmou a potência do cuidado como um dos aspectos mais importantes no cotidiano das crianças no CEI.

Pensar os cuidados na prática docente nas instituições de Educação Infantil é mais do que “apenas” reconhecer a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. A educação na primeira infância prevê uma pedagogia de envolvimento e cuidados nas relações que se estabelecem entre os adultos, os bebês e as crianças.

As primeiras experiências vividas pelas crianças desde bebês acontecem no corpo, com o corpo, campo potente de sensações. Podemos considerar a dimensão corporal como a primeira fonte de sentidos, de percepções, de experimentações. O corpo como ponto de referência de ser e estar no mundo. As relações de cuidados que se estabelecem entre os adultos e crianças referenciam para os bem pequenos um modo de convívio coletivo, pois “o cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano” (Boff, 1999, p. 13).

Dialogando com Hannah Arendt (2011), podemos compreender que, ao cuidarmos daqueles que chegam ao mundo, inaugurando a vida, de alguma maneira estamos cuidando do próprio mundo, pois, a cada nascimento, um mundo novo passa a existir entre nós. Segundo Arendt (2011, p. 247),

O que nos diz respeito, e que não podemos, portanto, delegar à ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento.

Quando pensamos a chegada de um novo ser, reconhecemos a possibilidade de que algo novo possa emergir no mundo. O nascimento de um bebê é sempre uma grande novidade. Na sua presença, estamos diante de algo novo, imprevisível, pois não sabemos quem está diante de nós.

Ao mesmo tempo, para aqueles que chegam, há um mundo a ser revelado, compreendido e “incorporado”. Quando o bebê inaugura a vida, se depara com uma realidade que já está dada, mas que é estranha a ele. Chega como um estrangeiro e vai se familiarizando aos poucos, com seu corpo e com o mundo, pela experiência dos sentidos: a voz, o toque, as luminosidades, as sonoridades, o gesto. Segundo Arendt (2011, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

As práticas de cuidado exercem um papel fundamental para aqueles que chegam ao mundo. A qualidade do toque, o tom das palavras, a conexão do olhar, vão constituindo as suas subjetividades. Portanto, o modo como nos relacionamos com as crianças pequenas, como cuidamos do seu corpo no momento da troca, da alimentação, do sono, vai se constituindo no modo como a criança vai se familiarizando com o mundo. Cabe refletirmos sobre as sensações e afetos que se estabelecem no encontro das mãos do adulto que cuida e toca o corpo da criança: o que elas sentem? Como esse corpo é afetado? Quais as sensações que passam a habitar o corpo do bebê?

A maneira como tocamos o bebê constitui experiências que habitam o seu corpo, influenciando sua percepção do mundo, do outro e de si mesmo. Esse cuidado, o modo como eu realizo essa ação com o bebê, a maneira como eu me relaciono com ele, tem a ver com o modo como ele vai se relacionar com o mundo. Sentimos o mundo pela pele do nosso corpo.

Tenho observado que os momentos das trocas de fralda e de roupa são muito apreciados pelos bebês e crianças do grupo. Anunciam para a professora o desejo de serem trocados e retornam felizes, expressando satisfação e bem-estar. Esta percepção se confirmou no episódio da Lorena descrito acima. A satisfação manifestada por ela não estava relacionada apenas ao seu “vestido de rainha do céu”, mas também à atenção recebida da professora.

Os momentos do cuidado do corpo dos bebês e das crianças são possibilidades de um encontro mais próximo entre o adulto e a criança, de tal forma que toda a presença e atenção da professora está para aquela criança. Quando a relação de intimidade se estabelece de maneira mais potente, a troca de roupa é também o momento da troca dos afetos, da construção dos vínculos por meio dos quais se estabelece uma relação de confiança, apoiando os bebês e crianças para um bem viver na instituição educativa, organizando e estruturando suas vidas na instituição.

Durante as trocas, o banho, a alimentação, as crianças se nutrem de afetos, envolvidas por uma atmosfera de cuidados; sentem-se seguras e tranquilas. Momentos em que se estabelece a confiança necessária para que possam agir no mundo com autonomia e desenvoltura. São, portanto, momentos potencialmente educativos e estruturantes do desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos.

6.1.2 Episódio 12: “Você precisa trocar?”

Durante o período de convívio com o Minigrupo I, pude observar inúmeras iniciativas de cuidado também pelas crianças, por vezes assumindo o papel do adulto na relação com outra criança, como na situação relatada anteriormente (Episódio 5, pag. 101), em que Maylla manifesta um choro. A professora pergunta o que ela quer, se precisa de ajuda. Júlia se aproxima de Maylla, olha nos olhos dela e pergunta: “Você quer ajuda, Maylla?”

Numa outra situação, a professora fala: “Hum, estou sentindo cheiro de cocô. Será que alguém está precisando trocar?” Mais uma vez Júlia se dirige para algumas crianças que estão próximas a ela, se abaixa diante de cada uma e pergunta: “Você precisa trocar, Miguel? Lorenzo, você precisa trocar?” Nas atitudes de Júlia, podemos reconhecer uma iniciativa de cuidado com o outro. Seu tom de voz revela respeito e empatia.

O cuidado, portanto, também se aprende, dedicando-se ao outro, ocupando-se do outro, como um modo de ser e existir no mundo com o outro. “Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (Boff, 1999, p. 33).

No processo de observação do cotidiano com as crianças no campo da pesquisa, foi possível reconhecer que o cuidado tem a potência de impactar e constituir a construção da

identidade das crianças negras no contexto educacional. Alguns estudos têm evidenciado o quanto o racismo acomete as crianças, ainda bebês, nas instituições de educação na primeira infância, as quais evidenciam as práticas escolares racistas que afetam a vida das crianças negras e as consequências nos seus processos de subjetivação.

É necessário compreender que o corpo não é apenas biológico, mas sim um meio de viver experiências, no qual se inscrevem marcas da cultura e da ancestralidade, que determinam a construção de identidades. É preciso considerar como o corpo sente, reage, resiste a partir da maneira como nos relacionamos com a criança negra no cuidado do seu corpo

6.1.3 Episódio 13: “Vovó, faça ela dormir”

Pude observar atitudes de cuidado nas brincadeiras das crianças entre elas e também com suas bonecas. Ninar para adormecer, alimentar, tocar suavemente, trocar, colocar para dormir, cobrir. Nas atitudes de cuidado, seja com a outra criança ou na brincadeira, reconheço gestos de cordialidade, ternura, num processo de humanização.

A atitude de cuidado pode alicerçar as relações humanas, rompendo com a indiferença. “Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele” (Boff, 1999, p. 95).

As experiências de cuidados vividas pelas crianças ressoam nas brincadeiras, repetindo gestos de cordialidade, numa relação de entrega, respeito e atenção ao outro. Essas brincadeiras, que envolvem o cuidado com o outro, estão muito presentes no cotidiano do CEI, onde as crianças se revezam nos diferentes papéis de cuidar e de ser cuidado.

Figuras 118 e 119 – Gestos de cuidado



Fonte: elaboradas pela autora.

Em alguns momentos, atribuem ao adulto a função de cuidar das “suas filhinas”. Diversas vezes recebi das crianças essa atribuição. Entregavam-me “seus bebês” e me diziam: “Cuida dela para mim”, o que me tocava de uma maneira muito especial, pois, com essa atitude, me revelavam uma relação de confiança e vínculo. Houve um episódio em que uma criança me entregou sua boneca e pediu:

“Vovó, faça ela dormir.” Logo depois, trouxe um livro e pediu que eu contasse história para ela.

Perguntei: “Você quer que eu leia o livro para sua filhinha?”

“Sim”, ela me respondeu. “Você é a vovó dela”. Satisfeita por ter recebido o status de avó, li para sua bebê. Notas do Diário de Campo do dia 10 de Abril de 2025)

Figuras 120 e 121 – Você é a vovó dela



Fonte: elaboradas pela autora.

A leitura dos livros também tem se revelado como um gesto de cordialidade e manifestação de cuidado. Conviver com as crianças desde bebês neste período me revelou que o livro representa um recurso que as crianças se utilizam para acessar o colo do adulto. Muitas vezes se aproximavam de mim com um livro nas mãos, me entregavam o livro e se aconchegavam no meu colo. O mesmo gesto realizavam com a professora e com outras profissionais que permaneciam na sala em alguns momentos da rotina. Diante dessa situação e a partir do relato da professora, foi possível compreender que as primeiras experiências com os livros e com as histórias tinham acontecido no colo. O colo como um lugar de encontro com a

literatura, com o livro, com o outro e consigo mesmo. Lugar de experiências, de afeto, de segurança e bem-estar. No colo, as crianças encontram um lugar para se aconchegar, um ninho, um pouso, uma pausa. “Um bom lugar para ler um livro”, como canta o poeta. E nem precisa ser num dia frio. Penso sobre as marcas que as primeiras experiências com os livros podem deixar nas crianças. O livro é um objeto simbólico no qual as crianças poderão reconhecer memórias, afetos, aconchego e confiança. Livro e colo como lugares de sensações, imagens, texturas e cheiros. Da escuta da voz do adulto que ecoa compassadamente, como uma canção.

Estabelecer o encontro e a aproximação dos bebês com os livros abre caminhos para o imaginário, para a fantasia que se inicia pelo contato corporal ao tocar, amassar, dobrar e virar as páginas. As crianças leem as imagens, os personagens, observam as letras, até que descobrem que os livros são moradas para as histórias. Podemos compreender que a relação das crianças desde bebês com as experiências literárias é recurso potente que nutre o imaginário infantil com palavras, imagens e narrativas que inspiram e abrem caminhos, que ajudam a fazer sonhos nascerem, indicando que a vida pode ser reinventada, fantasiada, imaginada e compreendida.

Num mundo cada vez mais virtual, de um cotidiano acelerado, com excesso de informações, a experiência literária pode ser a pausa necessária para a pressa que o cotidiano muitas vezes nos impõe, abrindo espaço para a fruição e o encantamento. Ao estabelecerem uma relação de familiaridade com os livros, nasce o desejo de aproximação com as histórias contidas em cada volume, no qual repousa a intimidade do encontro, a contemplação, a fruição e o deleite.

Uma busca constante quando estão na sala referência ou nos espaços externos. Uma atitude de uma criança para outra criança, do adulto para a criança e das crianças para seus bebês bonecas envolvidos pela mesma busca e desejo: do colo, do livro, da pausa e repouso. Um gesto que se repete, e ao se repetir ganha sempre o sentido do cuidado. Para Abramovich (1995), a relação das crianças com os livros e com as histórias são possibilidades de adentrar o campo do imaginário, onde se nutrem de elementos para compreender o mundo, a vida e todas as suas alegrias, contradições e impasses. Uma experiência humana e humanizadora, que abre caminhos para a empatia, o cuidado e a amorosidade.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões [...] É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e

atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não), pelas personagens de cada história. (Abramovich, 1995, p. 17)

Apresento a seguir algumas imagens do cotidiano vivido com as crianças do Minigrupo I que revelam a partilha da leitura como um cuidado.

Figuras de 122 a 129 – Ler também é acolher



Fonte: elaboradas pela autora.

A dimensão do cuidado nas brincadeiras também se dá na relação com as bonecas. No processo de observação, pude presenciar diversas situações de cuidado das crianças com suas bonecas. Alimentar, cobrir, cantar para adormecer, embalar, ninar, balançar na rede, são ações recorrentes nas brincadeiras no CEI, como podemos observar a partir de algumas imagens coletadas durante a pesquisa.

Figuras de 130 a 136 – Alimentar, embalar e ninar



Fonte: elaboradas pela autora.

O processo de pesquisa no CEI evidenciou o quanto as crianças desde bebês constituem-se como seres sociais, de relações, a partir do que vivenciam com os adultos. A maneira como a instituição organiza seus espaços, a rotina, as materialidades, a escuta e a consideração dos adultos por cada uma das crianças evidenciam uma condição ótima para um bem viver no cotidiano do CEI, e favorecem a participação e autoria. Durante o percurso de investigação, foi possível observar que as relações sociais das crianças entre si e delas com os adultos foi se aprimorando, evidenciando que o contexto educacional pode ser espaço privilegiado de participação, voz, autoria e protagonismo.

Partilhar desse cotidiano, no decorrer da pesquisa, explicitou a importância da escuta como critério fundamental para organizar o cotidiano na perspectiva da participação ativa e autoral das crianças desde bebês. Foi possível observar uma qualidade de presença dos adultos na relação com as crianças de maneira respeitosa e acolhedora. Podemos constatar no registro do planejamento das professoras a escuta como princípio na organização dos espaços e planejamento das vivências no CEI (vide Anexo 4):

As observações feitas na última semana reforçam como as crianças constroem aprendizagens a partir de suas escolhas. Então planejar, nesse sentido, se faz na escuta: atentas às narrativas que surgem no brincar, aos gestos de curiosidade e às invenções que se desenham no cotidiano. Assim, nossas intenções são pautadas entre teoria e prática, entre escuta e proposição. O brincar, em sua potência criadora, segue como horizonte que orienta cada escolha. E nós, professoras, seguimos ao lado, organizando contextos, oferecendo possibilidades e reconhecendo que cada gesto infantil carrega a marca de autoria e invenção. (Registro do Planejamento das professoras, maio de 2025)

Nesse sentido, com base na análise dos registros de planejamento das professoras, reconhecemos a relação entre a escuta das crianças nos seus percursos vividos no CEI, suas escolhas, preferências, curiosidades e o planejamento das vivências, espaços e contextos na organização do cotidiano. A escolha dos materiais para compor os ambientes se pauta na observação das professoras sobre as preferências das crianças.

Figuras 137 e 138 – Espaços e materialidades que conferem sentidos ao brincar



Fonte: professoras do Minigrupo I.

7 AS FAMÍLIAS E O COTIDIANO NO CEI: PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGO

O diálogo e a parceria entre as famílias e a instituição destinada à educação das crianças desde bebês constituem-se como princípios fundamentais para a integralidade do desenvolvimento infantil. A condição de parceria se estabelece nas relações de trocas e diálogos, os quais se consolidam cotidianamente. Os momentos de entrada e saída, a presença familiar nos primeiros dias na instituição, a presença da mãe para aleitamento materno, as possibilidades de participação por meio do Conselho do CEI¹⁵, as festas e as celebrações no decorrer do ano, as reuniões periódicas, são algumas possibilidades de favorecer a participação das famílias na instituição.

Com a presença das crianças cada vez mais novas frequentando as instituições de Educação Infantil, estas se configuram como importante suporte para as famílias na promoção da educação, desde bebês. A maneira como são acolhidas pode impactar o processo de desenvolvimento infantil e influenciar na qualidade das relações com o cotidiano educacional. Dialogando com a pesquisadora Maria Aparecida Guedes Monção (2013), podemos compreender que as instituições de educação das crianças desde bebês se diferenciam das outras modalidades pela necessidade da participação mais efetiva das famílias, de tal forma que as questões relacionadas aos cuidados e educação sejam responsabilidade compartilhada.

O compartilhamento da educação e do cuidado das crianças com as famílias é uma das finalidades da educação infantil, e sua natureza revela a especificidade da gestão nessa modalidade educacional, que requer um diálogo permanente entre famílias e educadores, para compreender e respeitar as manifestações infantis e promover a educação da criança. A natureza do compartilhamento evidencia-se especialmente pela sua dimensão relacional, que historicamente é fonte de conflitos e tensões entre famílias e educadores. As emoções, expectativas, valores que circundam essa relação exigem um olhar crítico e uma escuta cuidadosa a respeito das impressões e sentimentos, tanto das famílias quanto dos educadores, nesse processo. (Monção, 2013, p. 78)

A chegada na instituição representa para o bebê uma situação de estranhamento e insegurança, pois se diferencia do contexto familiar, ao qual já está habituado. A presença de adultos com os quais não tem vínculos estabelecidos, os espaços e a organização dos ritos institucionais demandam uma adaptação a uma nova rotina de educação e cuidados. A maneira como a instituição se organiza para acolher as famílias e as relações estabelecidas entre família e educadores, e entre adultos e crianças, podem auxiliar o processo de inserção no contexto

¹⁵ O Conselho do CEI foi instituído na Rede Municipal de Ensino por meio da Orientação Normativa nº 01/2004: construindo um regimento da infância, publicada no Diário Oficial do Município de São Paulo em 04/12/2004.

educacional, minimizando o sentimento de insegurança, tanto dos familiares quanto dos bebês. Para Sandra Richter e Maria Carmen Barbosa (2009), a instituição educacional e os profissionais que nela atuam devem construir uma relação de trocas e parcerias com as famílias, estabelecendo diálogos constantes por meio da escuta dos diferentes pontos de vista, pautado na ética e respeito mútuo.

As famílias são elementos constituintes das relações que acontecem na instituição educativa, afinal as crianças são pequenas e, para se sentirem acolhidas na creche dependem da sintonia entre a família e os profissionais da escola. Essa é mais uma das especificidades dos estabelecimentos de educação infantil. Nesse sentido, complementaridade e partilha são palavras decisivas na relação escola, criança e família. (Richter; Barbosa, 2009, p. 33)

No decorrer da pesquisa, foi possível identificar algumas ações realizadas para promover a participação das famílias no cotidiano educacional. Uma ação importante desenvolvida é o incentivo ao aleitamento materno durante o período de permanência do bebê no CEI, conforme consta no Projeto Político Pedagógico: “Desde o momento da matrícula, as famílias são informadas sobre a continuidade do aleitamento materno com acolhimento de suas dúvidas quanto à opção de vir ao CEI para amamentar(...)” (Projeto Político Pedagógico do CEI pesquisado). Cabe destacar que a instituição foi reconhecida pelo “Selo Amigo do Peito”, concedido às Unidades que desenvolvem ações de apoio e promoção ao aleitamento materno. Conta ainda com um espaço cuidadosamente organizado para acolher as mães que vão amamentar. No entanto, para além de um espaço cuidadosamente organizado para a amamentação, acredito que a possibilidade de amamentar junto das demais crianças constitui-se como um potente referencial de cuidado e do direito ao aleitamento materno que as crianças podem aprender no convívio com os adultos.

Figuras 139 e 140 – CEI Amigo do Peito



Fonte: elaboradas pela autora.

Destaca-se no Projeto Político Pedagógico do CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto o princípio da gestão democrática, priorizando ações que favoreçam a participação das famílias.

A intenção de nosso trabalho é desenvolver ações que transmitam serenidade e confiança às famílias e poder atender suas expectativas da melhor forma possível. Assumimos assim o compromisso de manter a constante comunicação com as famílias, para juntos podermos proporcionar uma educação de qualidade às crianças. É nossa intenção estreitar contato e construir vínculos de confiança e respeito mútuo com todos os membros de nossa comunidade, visando sempre um relacionamento saudável, respeitoso e construtivo. (Projeto Político Pedagógico)

Compreendemos que o contexto educacional democrático favorece a possibilidade de participação e se legitima pelo diálogo, tendo como base o compromisso com a formação da consciência crítica dos sujeitos e responsabilidade social e política compartilhadas. Nesse contexto, as decisões são tomadas por todos aqueles que efetivamente participam da instituição, consolidando a educação como prática da liberdade. Segundo Moss (2009, p. 419):

Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas.

No meu percurso profissional na Rede Paulistana de Educação Infantil, foi possível reconhecer que o processo de participação democrática confere a todos a possibilidade de tomada de decisões, conscientização política e coletiva e promoção de aprendizagens.

A participação das famílias na autoavaliação institucional por meio dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana¹⁶, constitui-se como um importante processo de diálogo, troca e consideração da proposta do CEI a partir de diferentes perspectivas, oportunizando novas formas de ver e compreender o Projeto Político Pedagógico da instituição. Isso permite identificar pontos de vista comuns e tornar consensual a ideia de qualidade,

¹⁶ Para conhecer o documento que instrumentaliza o processo de avaliação da qualidade, acessar o link: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/indicadores-de-qualidade-da-educacao-infantil-paulistana-versao-final/>

favorecendo o diálogo e a reflexão sobre os direitos das crianças, explicitando o papel dos profissionais do CEI e das famílias na consolidação destes direitos.

Com base nas contribuições da pesquisadora Maria Aparecida Guedes Monção (2013), podemos compreender que a educação das crianças de maneira compartilhada constitui-se como um dos eixos de uma gestão democrática nas instituições de Educação Infantil.

A contribuição da gestão democrática nas instituições de educação infantil tem como um dos eixos principais o compartilhamento da educação da criança. Conhecer como se efetiva a interação entre famílias e educadores no cotidiano do CEI é fundamental para alicerçar e alimentar experiências democráticas, que, por meio do diálogo e da reflexão, promovam uma cultura de educação compartilhada da primeira infância. Trata-se de ampliar a visão a respeito da socialização das crianças pequenas nas sociedades contemporâneas, considerando as novas configurações das organizações familiares e o papel das instituições de educação infantil. (Monção, 2013, p. 188)

Uma ação importante realizada pelo CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto é o acolhimento das crianças com a presença da família. O processo de acolhimento acontece quando a criança inicia seu percurso no CEI, quando um representante da família, que tenha vínculo de confiança estabelecido com a criança, a acompanha durante os primeiros dias, até que ela se sinta segura e tranquila.

Durante a pesquisa, presenciei a chegada de uma criança nova na turma. Nos primeiros dias, a mãe esteve presente acompanhando toda a rotina. Foi possível observar que sua presença promoveu um estado de tranquilidade e confiança para a criança, que se sentia segura para brincar e interagir com as outras e com a professora.

Segundo relato da professora, essa possibilidade de receber uma criança que inicia seu percurso na instituição com a presença de alguém em que ela confia minimiza o choro e a insegurança, promovendo a adaptação no cotidiano do CEI de uma maneira mais tranquila. Destaca ainda que a família, ao se inteirar do que ocorre ao longo do dia na instituição, também se sente confiante. Isso favorece ainda o conhecimento da proposta educativa.

Outra possibilidade de participação e tomada de decisões coletivas é o Conselho de CEI, instituído pela Orientação Normativa 01/2004, com natureza deliberativa. Ele é constituído por representantes dos funcionários em exercício, das famílias e da comunidade, segundo o critério de paridade e proporcionalidade.

O capítulo XIII do Projeto Político Pedagógico do CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto, intitulado “Articulação da Unidade Educacional com as Famílias”, apresenta propostas de ações que favoreçam diálogos constantes com as famílias, incentivando sua participação nas ações da Unidade. Considera-se que a participação é compreendida como uma ação constante e permanente, que objetiva estabelecer um vínculo efetivo entre o espaço institucional do CEI, os profissionais, os bebês, as crianças e suas famílias, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 8 – Ações e propostas de participação das famílias

Ações e propostas	
Reuniões de pais:	São quatro no ano; momento fundamental para que os responsáveis possam entender um pouco mais sobre a rotina do CEI e conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.
Reuniões de Conselho e APM	São marcadas em calendário escolar e acontecem durante o ano, com a participação de pais e funcionários da escola.
Dias da Família na escola	São dois dias durante o ano. Importantes momentos de integração com as famílias.
Palestras e Rodas de conversa	Sempre que possível, os pais são convidados para participar de palestras e/ou outros momentos que possamos oferecer para as famílias. Se possível, tentaremos manter alguns destes encontros de forma virtual, pois percebemos que isto facilita a presença de algumas famílias.

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPP do CEI pesquisado (p. 70).

Durante a pesquisa, pude participar de encontros com as famílias, tanto na Reunião de pais ¹⁷, quanto no Dia da Família na Escola. Cabe destacar que o convite para a reunião de pais recebe a denominação “Reunião de Família”, conforme descrito no diário de campo:

Fui impactada pela delicadeza e cuidados com a organização do espaço onde as famílias seriam recebidas. Um jardim do lado de fora, uma mesa com chá, café e biscoitos. Painéis com cenas cotidianas de cada criança da turma. O espaço organizado com os brinquedos, materiais, livros preferidos dos bebês e crianças do grupo. A ambientação do espaço já narra o cotidiano das crianças no CEI: o que fazem, do que brincam, o que mais gostam. As famílias vão chegando para a reunião: duas avós, algumas mães, um padrinho e um casal de mães. As mais diversas maneiras de organização familiar. Compreendi

¹⁷ Cabe destacar que a denominação “Reunião de Pais” não é utilizada no contexto do CEI que opta por “Reunião de Famílias” ou “Encontro com as famílias”. No entanto, essa denominação ainda é utilizada pela portaria de organização do Calendário Escolar da Secretaria Municipal de Educação.

na prática porque o tema é “Reunião de Família” e não Reunião de Pais como comumente conhecemos. (Notas do Diário de Campo, do dia 8 de maio de 2025)

Na reunião, pude compartilhar a proposta da pesquisa com as famílias, conversar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e apresentar alguns dados já observados no decorrer da pesquisa. Foi uma possibilidade potente de diálogo e uma oportunidade de reconhecer a grande satisfação dos familiares pela qualidade do trabalho desenvolvido no CEI.

Figuras 141, 142, 143, 144 e 145 – Reunião das famílias



Fonte: elaboradas pela autora.

A celebração do “Dia da Família na Escola” trouxe diversos elementos culturais da Venezuela, considerando que algumas das famílias dos bebês provêm desse país. Comidas típicas, vestimentas, músicas e danças venezuelanas compunham a atmosfera do encontro das

famílias no CEI. Os espaços ambientados com diversas possibilidades de brincadeiras, um mar de livros, narração de histórias, cordel, eram convites para um convívio coletivo, amoroso e acolhedor, conforme descrito no Diário de Campo:

Espaços cuidadosamente organizados com brincadeiras, brinquedos, onde pais, mães, tios, avós brincavam com as crianças. Espaços como convites para brincar. Ou para ler um livro, se abrigar numa cabana, apreciar um bom lanche. Sessões de narração de histórias, cordel, brincadeiras e danças também faziam parte da programação. Uma atmosfera de alegria, encontros e acolhimento. (Registro no Diário de Campo, do dia 14 de junho de 2025)

Figuras de 146 a 152 – Dia da Família na Escola



Fonte: elaboradas pela autora.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE ABREM CAMINHOS PARA NOVOS ESTUDOS E REFLEXÕES

Com a ampliação no atendimento dos bebês e crianças nas creches e pré-escolas, torna-se fundamental a emergência de estudos no campo acadêmico no sentido de compreendermos a maneira como as instituições de Educação Infantil têm ressignificado o seu papel a partir do reconhecimento da ação social e participação, desde bebês. Esse reconhecimento tem promovido mudanças estruturais no currículo da Educação infantil e na constituição da docência com bebês. Assim, a compreensão sobre os bebês, suas linguagens, seus modos singulares de compreender, significar e agir no mundo torna-se imprescindível para reorganização do currículo na Educação Infantil e compreensão da especificidade da docência nessa etapa da educação. Este trabalho buscou evidenciar o modo como a instituição se reorganiza a partir da compreensão das possibilidades de ação e agência dos bebês.

Iniciamos a pesquisa com a intenção de investigar a relação entre os processos educativos vividos pelas crianças em uma instituição de educação infantil pública, analisando as condições para garantia de direitos e possibilidades de vivência da infância nas creches e pré-escolas. Teve como ponto de partida o estudo com crianças - desde bebês - no cotidiano da Educação Infantil, buscando compreender seus modos de vida em contextos educacionais coletivos, assim como compreender a atuação docente e seu papel na organização dos tempos, espaços, vivências e materialidades, sinalizando possibilidades de organização institucional para garantia dos direitos infantis e construção da identidade docente. Este trabalho parte da compreensão das crianças como sujeitos sociais, históricos e culturais, que, nas relações e interações que estabelecem nos espaços de vida coletiva, aprendem e interferem na organização do contexto educacional com sua presença autoral e criativa.

Com a finalidade de tecer algumas considerações que emergiram do processo de pesquisa, recupero algumas questões que me impulsionaram para o estudo em questão. Os espaços institucionais podem ser possibilidades de vivência da infância, legitimando e garantindo os direitos das crianças desde bebês? São espaços de encontros, interações, criação e construção das culturas infantis, acolhendo e potencializando sua natureza criativa e imaginativa? Organizam seus espaços, tempos e vivências cotidianas considerando a natureza dos bebês, a fim de alterar sua estrutura institucional a partir da escuta de suas vozes? Consideram o potencial pedagógico e educativo dos momentos de cuidado? Favorecem processos formativos na/para constituição da

identidade docente na primeiríssima infância? Privilegiam os espaços naturais e o brincar livre como possibilidades de vivência da infância em condição institucionalizada?

Procurei, no decorrer do texto, trazer elementos do cotidiano a partir da descrição dos episódios, buscando tecer impressões, percepções e sentidos do contexto observado, com o intuito de compartilhar as mais diversas possibilidades de interpretação, convidando o leitor para construção de sentidos da vida na instituição e compreensão dos princípios para a educação infantil. Os episódios se constituíram como recurso metodológico para visibilizar as ações e relações sociais das crianças - desde bebês - no contexto do CEI. No entanto, essa perspectiva se expandiu e ressignificou o entendimento sobre docência na Educação Infantil, compreendendo que a escuta das vozes infantis e reconhecimento das suas linguagens confere ao professor um modo singular de exercer a docência.

Portanto, a partir dos encontros e relações advindas da inserção no campo, a pesquisa ganha outras perguntas, inquietações e percepções, que possivelmente não nos trarão respostas prontas, mas poderão nos guiar por novos caminhos que nos inspirem para a construção de uma Pedagogia com crianças desde bebês.

Iniciei o processo de pesquisa com a intenção de contribuir com os profissionais que se dedicam aos estudos da educação infantil, apresentando a maneira como uma instituição se reorganiza a partir da escuta das crianças desde bebês, de modo a favorecer a ação, a participação e a garantia dos seus direitos em contexto educacional. No entanto, no decorrer dos estudos, fui impactada pela força da presença e da ação das crianças, que me ensinaram, a partir das experiências compartilhadas num tempo de convívio, aspectos de um cotidiano tecido por elas e pelas infinitas possibilidades que encontram de ser e estar no mundo. Essa possibilidade de participação e agencia das crianças se viabiliza a partir da atitude docente, que compreende e reconhece a ação social das crianças, favorecendo condições institucionais para que isso ocorra.

A participação dos bebês se dá a partir da atitude docente, do olhar de quem atua com eles e que podem legitimar o que é participação advindos de um processo de estudos, observação e reflexão. O conjunto de dados coletados por meio das imagens, narrativas, episódios e cenas do cotidiano fortaleceram a ideia de que é possível que as crianças – desde bebês – vivam processos de autoria e de descoberta sobre si e sobre o mundo no contexto educacional.

A indagação inicial me impulsionou para a observação do campo, que se expandiu e se ampliou significativamente a partir dos estudos teóricos e do convívio com as crianças desde

bebês que participam ativamente do cotidiano educacional. A imersão no campo permitiu compreender que a escuta das linguagens infantis — manifestas em seus saberes, desejos e descobertas — ressignifica a docência e referencia a organização institucional nos seus espaços, tempos e interações a partir do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos no contexto de vida coletiva.

A partir das observações realizadas no cotidiano educacional, foi possível reconhecer que as instituições de educação infantil podem se constituir como um lugar e um tempo de vivência da infância, onde se tece uma Pedagogia do encontro, do vínculo, da escuta atenta e sensível, do afeto e do reconhecimento das vozes infantis nas suas infinitas formas de expressão. Foi possível observar, no cotidiano do CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto, uma Pedagogia que rompe com a centralidade do adulto, do conteúdo, do ensino, e volta-se para a centralidade da relação e da escuta, compreendendo que a educação na primeira infância se dá em contextos de confiança e parceria.

O percurso de estudos e observação no decorrer da pesquisa reafirmou a compreensão de que a docência na Educação Infantil se tece nas relações e no encontro com bebês e crianças que nos convidam a trilharmos juntos esse caminho, com disponibilidade, sabedoria e hospitalidade. Que ser professor com crianças desde bebês é assumir e acolher os inícios daqueles que chegam, desejosos de apreender o mundo, nos inspirando para o exercício da docência. O encontro com os bebês nos mobiliza para a construção de uma nova Pedagogia, na qual as crianças são nossos guias.

Foi possível compreender que a escuta das crianças nas suas múltiplas maneiras de se manifestar oferece referenciais importantes para a construção de uma Pedagogia para as infâncias, ressignificando os espaços, replanejando os tempos, fortalecendo os diálogos, legitimando a docência e reconhecendo a instituição como contexto de interações, vivências, encontros, com ricas possibilidades de produção das culturas infantis. O estudo do cotidiano educacional nos revelou a potência dos espaços, tempos e interações como possibilidades de garantir o direito do brincar livre e da natureza como lugar privilegiado de vivência da infância.

A pesquisa evidenciou que a ação criativa das crianças na construção de suas culturas exerce influência no contexto educacional. Com base nos dados coletados foi possível identificar a maneira como a instituição pode ser impactada, nas suas estruturas organizacionais e pedagógicas, a partir da escuta e acolhimento das manifestações infantis e seus processos autorais. Nessa perspectiva é importante destacar o papel das professoras na observação, reflexão

e organização do contexto educacional, buscando permanentemente ressignificar a ação docente considerando a escuta das vozes infantis nas suas múltiplas linguagens. Estas ações se materializam a partir de um movimento de observação, registro, reflexão e avaliação, advindas de um movimento de estudos e práticas intencionalmente planejadas.

O planejamento alicerça-se na observação e na escuta ativa das crianças, sustentando-se em referenciais teóricos que consolidam as professoras do CEI como profissionais intelectuais da Educação Infantil. O Projeto de Formação da unidade promove um percurso de reflexão e estudo contínuo, reafirmando a especificidade da docência com os bebês. Esse processo ocorre por meio de um diálogo constante entre o campo teórico e o cotidiano, tendo as crianças - desde bebês - como foco central da ação pedagógica e do planejamento docente.

Tanto a observação do cotidiano quanto os conteúdos das entrevistas e a análise da documentação institucional revelaram que o CEI pesquisado investe na organização dos espaços e dos tempos, na compra e aquisição de brinquedos, no planejamento e proposta educativa a partir da ação e manifestação dos bebês e crianças, considerando e acolhendo os seus modos de agir, atuar, criar, conviver, viver, existir e resistir no contexto educacional.

Quanto aos processos de interação entre as crianças e das crianças com o ambiente educacional, observamos, por meio de suas narrativas, gestualidades, registros e construções, o impacto que as vivências educativas exercem nos seus percursos criativos individuais e coletivos. Pudemos perceber o quanto as crianças são afetadas pelo contexto educativo no exercício da autonomia, na liberdade de escolhas, na escuta e receptividade aos seus desejos e necessidades.

Cabe destacar que a escolha pela realização da pesquisa em um espaço público de educação infantil é uma maneira de anunciar para o campo acadêmico e para a gestão pública a qualidade do trabalho realizado por gestores, professoras e profissionais comprometidos com a educação das crianças desde bebês.

Dialogando com Sonia Kramer (2000), é preciso, mais do que nunca, defender a educação pública, ressaltando a sua importância e defendendo a instituição de educação infantil como espaço privilegiado para encontro, convívio e interações entre crianças, bebês, famílias, professoras e profissionais que cotidianamente partilham de um tempo de vida e experiências nos contextos educacionais.

Considero que a proposição da pesquisa poderá nos ajudar a compreender a relação entre a escuta das crianças desde bebês nos seus processos educativos vividos no cotidiano de uma

instituição de educação infantil pública, as condições de atendimento e as possibilidades de vivência da infância em contexto de vida coletiva, reafirmando a importância das creches e pré-escolas, as quais podem se consolidar como lugar de vivência da infância e garantia dos direitos dos bebês e das crianças.

9 REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- ACHUTTI, L. E. R. Comemoração dos 25 anos de fotoetnografia: entrevista com Luiz Eduardo Robinson Achutti. [Entrevista concedida a] Fabio Lopes Alves; Claudia Barcelos de Moura Abreu; Tânia Maria Rechia Schroeder; Adrian Alvarez Estrada. **Horizontes Antropológicos**, vol. 27, n. 61, p. 437-452, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ha/a/f3W5VjR6GmnyZrhQnphP9sD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2026.
- ARENDT, H. **A crise na Educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo, Perspectiva, 2011.
- BACHELARD, G. **A terra e os devaneios da vontade**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês: consultoria pública**. Brasília: MEC, 2010.
- BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.
- BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes; 1999
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Nacional da Educação Infantil. **Crêterios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Base para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica; UFRGS, 2009.

CAMARGO, A. R. O.; ROVERI, F. T.; GUIMARÃES, S. D. (Orgs.). **Pedagogias dos Encontros na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 17, p. 11-24, 1999.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de doutoramento em estudos da criança. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

CRUZ, M. C. M. T. **Para uma educação da sensibilidade**: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos. Dissertação de mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2005.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016.

FARIA, A. G.; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FOLCHI, M. A. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951 - 975, set./dez. 2014.

FREIRE, M. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORTÉLIO, L. Música da Cultura Infantil: significado e importância. In: MATTEUCCI, J; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Caderno Brincar**: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil. São Paulo: Associação Nova Escola, 2017.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2000.

KRAMER, S. Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 14. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 19 ago. 2025.

KOHAN, W. O. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARROSA BONDÍA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

LIMA, P.; NAZÁRIO, R. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. **Revista Educativa**, Goiânia, p. 491-509, 2014.

LOMBARDI, L. M. S. S.; PIRINI, T. H. Arte e sonho na metodologia de uma pesquisa sobre formação de docentes da Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-13, jan-dez. 2024

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na educação infantil**: o compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOSS, P. Introduzindo a Política na Creche: a Educação Infantil como Prática Democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, vol. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009.

NASCIMENTO, A. M. **Infância e Experiência**: ser criança no cotidiano das instituições educacionais. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2013.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. *In*: FARIA, A. G.; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. Genebra: ONU, 1989

PEREIRA, M. A. P. **Casa Redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013.

PESSOA, F. **Antologia de Estética**: teoria e crítica literária. São Paulo: Editora Tecnoprint S.A., 1988.

PINTO, M. A. Infância como Construção Social. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As Crianças**: contextos e identidades. Lisboa: Bezerra Editora, 1997.

PRADO, P. D. **Educação e Culturas Infantis**: crianças pequenininhas brincando na Creche. São Paulo: Képos, 2012.

PRADO, P. D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, vol. 10, n. 1, 1999.

PROFICE, C. **Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos**. Tese de Doutorado, Programa de Psicologia Social da UFRN, 2010.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RILKE, R. M. **Cartas do poeta sobre a vida**: a sabedoria de Rilke. Organização Ulrich Baer. Tradução Milton Mota. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. B. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU Editora, 2023.

SANTOS, M. W.; TOMAZZETTI, C. M.; MARCOLINO, S. Crianças e brincar na educação infantil: estar, inventar, transitar e habitar esse mundo. *In*: SANTOS, W. TOMAZZETTI, C. M. (org.). **Educação Infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022

SANTOS, M. W. Educação Quilombola: nas trilhas com as crianças e o Lúdico. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p. 185-215, fev. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Orientação Normativa 01/2004**, Construindo um Regimento da Infância. São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. **História da Educação Infantil Paulistana**. Prefeitura de São Paulo, 2015.

Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/24988.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R; GARANHANI, M. (Org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SERRÃO, C. R. B. **O processo de integração da creche ao sistema municipal de Educação de São Paulo (2001-2004): a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 à 6 anos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

TIRIBA, L; PROFICE C. C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2023.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 7 jan. 2025.

WILLMS, E. E. **Escrevivendo:** uma fenomenologia Rosiana do brincar. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS PROFESSORAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Professora)

Você está sendo convidado para participar da entrevista do projeto de pesquisa Poéticas da infância: encontros, saberes e fazeres no cotidiano educativo com bebês, crianças e educadores.

Horário: Data:

Local:

Entrevistadora: Shirley Maria de Oliveira

Entrevistado(a):

Função do entrevistado(a): Professora Formação:.....

Informações sobre a pesquisa: Poéticas da infância: encontros, saberes e fazeres no cotidiano educativo com bebês, crianças e educadores. é um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na UFSCAR - SOROCABA, por Shirley Maria de Oliveira e sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Walburga dos Santos. O estudo será realizado com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de um estudo de observação com bebês e crianças pequenas, professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora do Centro de Educação Infantil Vereador José Gomes de Moraes Netto, que se destina a investigar o cotidiano e os processos dos bebês e crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das vivências cotidianas. A importância deste estudo é dar visibilidade para o trabalho desenvolvido por uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública da cidade de São Paulo, explicitando os princípios da Proposta Educativa.

Perguntas:

1. Qual as razões que te motivaram a ser professora em um Centro de Educação Infantil?
2. O que te motivou a escolher este CEI para atuar como professora?
3. Considerando o trabalho que este CEI realiza em relação ao brincar livre a relação dos bebês e crianças com a natureza, quais as suas considerações sobre essa proposta?
4. Como se dá a sua participação na implementação do projeto político pedagógico do CEI?
5. Como se dá o seu processo de formação continuada?
6. Qual a relação entre o seu percurso de formação e o trabalho docente que você realiza?
7. Quais os principais desafios que você encontra no exercício da docência?

Agradeço a sua participação na entrevista. Asseguramos a confidencialidade das respostas e de possíveis futuras entrevistas.

São Paulo,de de 2025.

Assinatura do Entrevistado(a)

Assinatura da entrevistadora
Shirley Maria de Oliveira

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COORDENADORA PEDAGÓGICA
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Coordenadora Pedagógica)

Você está sendo convidado para participar da entrevista do projeto de pesquisa Poéticas da infância: encontros, saberes e fazeres no cotidiano educativo com bebês, crianças e educadores.

Horário:

Data:

Local:

Entrevistadora: Shirley Maria de Oliveira

Entrevistado(a):

Função do entrevistado(a): Informações sobre a pesquisa: Poéticas da infância: encontros, saberes e fazeres no cotidiano educativo com bebês, crianças e educadores. é um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na UFSCAR - SOROCABA, por Shirley Maria de Oliveira e sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Walburga dos Santos. O estudo será realizado com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de um estudo de observação com bebês e crianças pequenas, professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora do Centro de Educação Infantil Vereador José Gomes de Moraes Netto, que se destina a investigar o cotidiano e os processos dos bebês e crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das vivências cotidianas. A importância deste estudo é dar visibilidade para o trabalho desenvolvido por uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública explicitando os princípios da Proposta Educativa.

Perguntas:

1. Qual é o seu papel no Centro de Educação Infantil Vereador José Gomes de Moraes Netto?
2. Quais os motivos que te levaram a ocupar este cargo? Quais as razões para a escolha deste CEI?
3. Considerando o trabalho que este CEI realiza em relação ao brincar livre e priorizando a relação dos bebês e crianças com a natureza, quais os fatores que influenciaram este trabalho?
4. Como estão organizados os momentos de formação das professoras (es)? Quais os principais referenciais teóricos? Quais são os recursos metodológicos formativos?
5. Como você observa a relação entre os processos formativos das professoras (es) e as práticas docentes?
6. Quais os maiores desafios que você encontra para realizar o trabalho de formação com as professoras (es)?
7. Agradeço a sua participação na entrevista. Asseguramos a confidencialidade das respostas e de possíveis futuras entrevistas.

São Paulo, _____ de _____ de _____ .

Assinatura do Entrevistado(a)

Assinatura da entrevistadora - Shirley Maria de Oliveira

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRETORA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Diretora)

Você está sendo convidado para participar da entrevista do projeto de pesquisa Poéticas da infância: encontros, saberes e fazeres no cotidiano educativo com bebês, crianças e educadores.

Horário: Data:

Local:

Entrevistadora: Shirley Maria de Oliveira

Entrevistado(a):

Função do entrevistado(a): Diretora de Escola

Informações sobre a pesquisa: Poéticas da infância: encontros, saberes e fazeres no cotidiano educativo com bebês, crianças e educadores. é um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na UFSCAR - SOROCABA, por Shirley Maria de Oliveira e sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Walburga dos Santos. O estudo será realizado com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de um estudo de observação com bebês e crianças pequenas, professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora do Centro de Educação Infantil Vereador José Gomes de Moraes Netto, que se destina a investigar o cotidiano e os processos dos bebês e crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das vivências cotidianas. A importância deste estudo é dar visibilidade para o trabalho desenvolvido por uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública explicitando os princípios da Proposta Educativa.

Perguntas:

1. Quanto tempo de experiência você tem neste cargo? Quanto tempo neste CEI?
2. Quais os motivos que te influenciaram na escolha de ser diretora deste CEI?
3. Considerando o trabalho que este CEI realiza em relação ao brincar livre e priorizando a relação dos bebês e crianças com a natureza, quais as suas considerações sobre essa proposta?
4. Como você analisa o papel do Diretor na implementação da proposta pedagógica em um Centro de Educação Infantil?
5. Em que medida a sua atuação tem contribuído para o trabalho pedagógico deste CEI?
6. Quais os critérios que você utiliza para utilização das verbas e recursos financeiros? O que você prioriza?
7. Quais os fatores que você considera mais relevantes para a implementação da proposta pedagógica que este CEI realiza?
8. Qual a relação entre a formação dos profissionais e a proposta que o CEI desenvolve?

Agradeço a sua participação na entrevista. Asseguramos a confidencialidade das respostas e de possíveis futuras entrevistas.

São Paulo, ... dede2025.

Assinatura do Entrevistado(a)

Assinatura da entrevistadora - Shirley Maria de Oliveira

APENDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO FAMÍLIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CAMPUS SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIDO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA (Responsáveis pelas crianças)

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa com o tema “Poéticas da infância: encontros, saberes e fazeres no cotidiano educativo com bebês, crianças e educadores”, que iremos desenvolver no Centro de Educação Infantil (C.E. I) Vereador José Gomes de Moraes Netto onde ele(a) frequenta. A participação nesse estudo é muito importante para nós, mas você pode não permitir ou interromper a participação do(a) seu(sua) filho(a) na pesquisa no momento em que, assim, desejar. A seguir, elencamos as informações do projeto de pesquisa com relação a participação do seu(sua) filho(a) neste estudo:

- Que o estudo se destina a investigar o cotidiano e os processos dos bebês e crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das vivências cotidianas.
- Que a importância deste estudo é dar visibilidade para o trabalho desenvolvido por uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública explicitando os princípios da Proposta Educativa.
- Que este estudo começará em outubro de 2024 e terminará em maio de 2025;
- Que o estudo será feito em cinco etapas: 1. Apresentação da pesquisa para os participantes envolvidos e a coleta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE de todos os adultos envolvidos; 2. Entrevista com as quatro professoras da sala de referências dos bebês e crianças do período matutino e vespertino e a equipe gestora envolvendo a diretora e a coordenadora pedagógica; 3. Partilha do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE para os bebês e crianças; 4. Realização de dez encontros presenciais com duração de 3 horas diárias, totalizando 30 horas com a turma do BII e do MGI.; 5. Observação participativa com uso de diário de bordo, fotografia e videograções.
- Que a participação do(a) meu(sua) filho(a) na pesquisa acontecerá nas atividades cotidianas do CEI, tanto nas atividades na sala referência quanto nos momentos das brincadeiras livres nos espaços externos;

- Que os incômodos que o(a) meu(sua) filho(a) poderá sentir com a participação são os seguintes: constrangimento em saber que será observada(o) e filmada(o); desconforto no início das videograções ou fotografias que serão realizadas; estranhamento para com a presença da pesquisadora na sala;
- Que os riscos de desconforto deverão ser minimizados com a presença constante da pesquisadora na instituição durante vários dias antes do início das filmagens para que as crianças possam ir se familiarizando com sua presença. Somente diante de uma sinalização de que as crianças estão à vontade (não demonstrando receio ou aborrecimento diante da câmara ou da pesquisadora) é que a coleta será iniciada.
- Que os possíveis riscos à saúde física e mental do(a) meu(sua) filho(a) são: a pesquisa não envolve risco à saúde;
- Que meu(sua) filho(a) deverá contar com a seguinte assistência: todas as informações necessárias quanto aos procedimentos da pesquisa e uso de imagem, sendo responsável por ela a pesquisadora e sua orientadora;
- Que os benefícios que deverei esperar com a participação do meu (minha) filho(a), mesmo que não diretamente são: conhecer mais sobre o trabalho realizado no Centro de Educação Infantil (CEI), reconhecimento público sobre a importância da organização do cotidiano institucional para a primeira infância, as contribuições do brincar livre e da relação com a natureza para os bebês e crianças;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que eu serei informado sobre o resultado final da pesquisa e sempre que desejar receberei esclarecimentos sobre qualquer etapa do estudo.
- Que a qualquer momento seu(sua) filho(a) poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da participação do meu (minha) filho(a) não permitirão a identificação das suas identidades, exceto aos responsáveis pelo estudo e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o meu (minha) filho(a);
- Que meu (minha) filho(a) será indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação da pesquisa;
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu _____,

responsável pela criança _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação da criança implicam, concordo que ela participe e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do participante-voluntário

Endereço: _____ Bloco/Nº: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Nº de telefone: _____

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço: _____ Bloco/Nº: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Nº de telefone: _____

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Nome: Shirley Maria de Oliveira

Endereço: Rua Ibituruna, 238, apto 34.

Bairro: Parque Imperial

CEP: 04302-051

Telefone: (11) 991553682

São Paulo, _____ de _____ de _____ .

Assinatura ou impressão datiloscópica

do voluntário ou responsável legal

e rubricar as demais folhas

Nome e assinatura da responsável pelo estudo

e rubricar as demais folhas.

**APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CAMPUS SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIDO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM
PROJETO DE PESQUISA (Professora)**

Eu _____, tendo sido convidado a participar como voluntário do estudo “Poéticas da infância: encontros, saberes e fazeres no cotidiano educativo com bebês, crianças e educadores”, projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na UFSCAR em Sorocaba, por Shirley Maria de Oliveira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Walburga dos Santos. O estudo será realizado com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de um estudo de observação com bebês e crianças pequenas, professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora do Centro de Educação Infantil Vereador José Gomes de Moraes Netto, que se destina a investigar o cotidiano e os processos dos bebês e crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das vivências cotidianas. A importância deste estudo é dar visibilidade para o trabalho desenvolvido por uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública explicitando os princípios da Proposta Educativa.

. Recebi as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar o cotidiano e os processos dos bebês e crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das vivências cotidianas.
- Que a importância deste estudo é dar visibilidade para o trabalho desenvolvido por uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública explicitando os princípios da Proposta Educativa.
- Que este estudo começará em outubro de 2024 e terminará em maio de 2025;
- Que o estudo será feito em cinco etapas: 1. Apresentação da pesquisa para os participantes envolvidos e a coleta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE de todos os adultos envolvidos; 2. Entrevista com as quatro professoras da sala de referências dos bebês e crianças do período matutino e vespertino e a equipe gestora

envolvendo a diretora e a coordenadora pedagógica; 3. Partilha do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE para os bebês e crianças; 4. Realização de dez encontros presenciais com duração de 3 horas diárias, totalizando 30 horas com a turma do BII e do MGI.; 5. Observação participativa com uso de diário de bordo, fotografia e videogravações.

- Que eu participarei das seguintes etapas: Entrevista semiestruturada, que será gravada em vídeo ou áudio;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: constrangimento em saber que estou sendo filmado; insegurança para responder perguntas.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: a pesquisa não envolve risco à saúde;
- Que deverei contar com a seguinte assistência: todas as informações necessárias quanto aos procedimentos da pesquisa e uso de imagem, sendo responsável por ela a pesquisadora e sua orientadora;
- Os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: ampliação de conhecimento sobre a importância da organização do cotidiano institucional para a primeira infância, as contribuições do brincar livre e da relação com a natureza para os bebês e crianças;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que eu serei informado sobre o resultado final da pesquisa e sempre que desejar receberá esclarecimentos sobre qualquer etapa do estudo.
- Que a qualquer momento eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa;
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação da pesquisa;
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em participar. Para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do participante-voluntário

Endereço: _____ Bloco/Nº: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Nº de telefone: _____

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço: _____ Bloco/Nº: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Nº de telefone: _____

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Nome: Shirley Maria de Oliveira

Endereço: Rua Ibituruna, 238, apto 34.

Bairro: Parque Imperial

CEP: 04302-051

Telefone: (11) 991553682

São Paulo, _____ de _____ de _____ .

Assinatura ou impressão datiloscópica

do voluntário ou responsável legal

e rubricar as demais folhas

Nome e assinatura da responsável pelo estudo

e rubricar as demais folhas

**APÊNDICE G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
COORDENADORA PEDAGÓGICA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CAMPUS SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIDO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM
PROJETO DE PESQUISA (Coordenadora Pedagógica)**

Eu _____, tendo sido convidado a participar como voluntário do estudo “Poéticas da infância: encontros, saberes e fazeres no cotidiano educativo com bebês, crianças e educadores”, projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na UFSCAR em Sorocaba, por Shirley Maria de Oliveira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Walburga dos Santos. O estudo será realizado com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de um estudo de observação com bebês e crianças pequenas, professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora do Centro de Educação Infantil Vereador José Gomes de Moraes Netto, que se destina a investigar o cotidiano e os processos dos bebês e crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das vivências cotidianas. A importância deste estudo é dar visibilidade para o trabalho desenvolvido por uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública explicitando os princípios da Proposta Educativa.

Recebi as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar o cotidiano e os processos dos bebês e crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das vivências cotidianas.
- Que a importância deste estudo é dar visibilidade para o trabalho desenvolvido por uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública explicitando os princípios da Proposta Educativa.
- Que este estudo começará em outubro de 2024 e terminará em maio de 2025;
- Que o estudo será feito em cinco etapas: 1. Apresentação da pesquisa para os participantes envolvidos e a coleta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE de todos os adultos envolvidos; 2. Entrevista com as quatro professoras da sala de referências dos bebês e crianças do período matutino e vespertino e a equipe gestora envolvendo a diretora e a coordenadora pedagógica; 3. Partilha do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE para os bebês e crianças; 4. Realização de dez encontros presenciais com duração de 3 horas

diárias, totalizando 30 horas com a turma do BII e do MGI.; 5. Observação participativa com uso de diário de bordo, fotografia e videogravação.

- Que eu participarei das seguintes etapas: Entrevista semiestruturada, que será gravada em vídeo ou áudio;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: constrangimento em saber que estou sendo filmado; insegurança para responder perguntas.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: a pesquisa não envolve risco à saúde;
- Que deverei contar com a seguinte assistência: todas as informações necessárias quanto aos procedimentos da pesquisa e uso de imagem, sendo responsável por ela a pesquisadora e sua orientadora;
- Os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: ampliação de conhecimento sobre a importância da organização do cotidiano institucional para a primeira infância, as contribuições do brincar livre e da relação com a natureza para os bebês e crianças;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que eu serei informado sobre o resultado final da pesquisa e sempre que desejar receberá esclarecimentos sobre qualquer etapa do estudo.
- Que a qualquer momento eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa;
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação da pesquisa;
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em participar. Para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do participante-voluntário

Endereço: _____ Bloco/Nº: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Nº de telefone: _____

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço: _____ Bloco/Nº: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Nº de telefone: _____

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Nome: Shirley Maria de Oliveira

Endereço: Rua Ibituruna, 238, apto 34.

Bairro: Parque Imperial

CEP: 04302-051

Telefone: (11) 991553682

São Paulo, _____ de _____ de _____ .

Assinatura ou impressão datiloscópica

do voluntário ou responsável legal

e rubricar as demais folhas

Nome e assinatura da responsável pelo estudo

e rubricar as demais folhas

**APÊNDICE H: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIRETORA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CAMPUS SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIDO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM
PROJETO DE PESQUISA (Diretora de Escola)**

Eu _____, tendo sido convidado a participar como voluntário do estudo “Poéticas da infância: encontros, saberes e fazeres no cotidiano educativo com bebês, crianças e educadores”, projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na UFSCAR em Sorocaba, por Shirley Maria de Oliveira, sob orientação da Prof.^a Dr^a Maria Walburga dos Santos. O estudo será realizado com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de um estudo de observação com bebês e crianças pequenas, professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora do Centro de Educação Infantil Vereador José Gomes de Moraes Netto, que se destina a investigar o cotidiano e os processos dos bebês e crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das vivências cotidianas. A importância deste estudo é dar visibilidade para o trabalho desenvolvido por uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública explicitando os princípios da Proposta Educativa.

Recebi as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar o cotidiano e os processos dos bebês e crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das vivências cotidianas.
- Que a importância deste estudo é dar visibilidade para o trabalho desenvolvido por uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública explicitando os princípios da Proposta Educativa.
- Que este estudo começará em outubro de 2024 e terminará em maio de 2025;
- Que o estudo será feito em cinco etapas: 1. Apresentação da pesquisa para os participantes envolvidos e a coleta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE de todos os adultos envolvidos; 2. Entrevista com as quatro professoras da sala de referências dos bebês e crianças do período matutino e vespertino e a equipe gestora envolvendo a diretora e a coordenadora pedagógica; 3. Partilha do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE para os bebês e crianças; 4. Realização de dez encontros presenciais com duração de 3 horas diárias, totalizando 30 horas com a turma do BII e do MGI.; 5. Observação participativa com uso de diário de bordo, fotografia e videograções.

- Que eu participarei das seguintes etapas: Entrevista semiestruturada, que será gravada em vídeo ou áudio;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: constrangimento em saber que estou sendo filmado; insegurança para responder perguntas.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: a pesquisa não envolve risco à saúde;
- Que deverei contar com a seguinte assistência: todas as informações necessárias quanto aos procedimentos da pesquisa e uso de imagem, sendo responsável por ela a pesquisadora e sua orientadora;
- Os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: ampliação de conhecimento sobre a importância da organização do cotidiano institucional para a primeira infância, as contribuições do brincar livre e da relação com a natureza para os bebês e crianças;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que eu serei informado sobre o resultado final da pesquisa e sempre que desejar receberá esclarecimentos sobre qualquer etapa do estudo.
- Que a qualquer momento eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa;
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação da pesquisa;
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em participar. Para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do participante-voluntário

Endereço: _____ Bloco/Nº: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Nº de telefone: _____

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço: _____ Bloco/Nº: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Nº de telefone: _____

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Nome: Shirley Maria de Oliveira

Endereço: Rua Ibituruna, 238, apto 34.

Bairro: Parque Imperial

CEP: 04302-051

Telefone: (11) 991553682

São Paulo, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

do voluntário ou responsável legal

e rubricar as demais folhas

Nome e assinatura da responsável pelo estudo

e rubricar as demais folhas

ANEXO 1: MAPA DA SALA REFERÊNCIA



ANEXO 2: REGISTRO DO PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS



ANEXO 3: REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

No parque de baixo, alguns canos viraram convites ao inventar. Lorena se aproxima, olhos atentos, mãos curiosas. Mexe daqui, encaixa dali... “Não consigo colocar a boca na minha girafa”, disse, referindo-se ao encaixe que não se encontrava. Persistiu, testou, insistiu...desistiu.



ANEXO 4: REGISTRO DAS INTENÇÕES E PLANEJAMENTO DOCENTE

Intenções
MGIB
PROFESSORAS



As observações feitas na última semana reforçam como as crianças constroem aprendizagens a partir de suas escolhas. Então planejar, nesse sentido, se faz na escuta: atentas às narrativas que surgem no brincar, aos gestos de curiosidade e às invenções que se desenham no cotidiano.

Assim, nossas intenções são pautadas entre teoria e prática, entre escuta e proposição. O brincar, em sua potência criadora, segue como horizonte que orienta cada escolha. E nós, professoras, seguimos ao lado, organizando contextos, oferecendo possibilidades e reconhecendo que cada gesto infantil carrega a marca de autoria e invenção.



No espaço ao lado da sala, permanecerão disponíveis bonecas, tecidos, fraldas, painéis e colchetes. Esses materiais, ao ganharem vida pelas mãos das crianças, transformam-se em ensaios de cuidado, dramatizações de papéis sociais e histórias que se multiplicam em cada interação.



As materialidades naturais: areia, lascas de madeira e pedrinhas, convidam à experimentação. Ao serem manipuladas, promovem descobertas táteis e cognitivas, favorecendo tanto a exploração sensorial quanto a construção de hipóteses sobre o mundo.



As propostas de construção seguem ganhando força: madeiras, latas, canos de PVC e cilindros possibilitam diferentes combinações e desafios. Nesses arranjos, emergem projetos que revelam a engenhosidade das crianças, além de incentivarem cooperação, organização e criatividade.



Os livros, sempre presentes, continuam compondo os espaços internos e externos. Mais do que recurso, eles são presença constante: abrem portas para narrativas, despertam a imaginação e ampliam repertórios.



A argila será oferecida como experiência estética e criadora. Ao ser moldada, exige entrega, tempo e concentração, favorecendo tanto a expressão artística quanto o desenvolvimento motor. Seu contato convida ao encantamento de ver formas nascerem das próprias mãos.



Seguimos com a visita à praça, com seus caminhos, árvores e encontros, torna-se extensão do nosso cotidiano, ao atravessar seus espaços, as crianças se encantam com o movimento da cidade, descobrem sons, cheiros e texturas que se entrelaçam ao brincar. O entorno revela-se como cenário vivo de aprendizagens, onde cada olhar curioso e cada gesto exploratório transformam o comum em extraordinário. A saída então, não é apenas deslocamento, mas convite à infância para dialogar com a natureza e com a vida que pulsa além dos muros do CEI.