

# **A prática pedagógica docente-discente:**

## **O movimento do currículo no berçário em uma perspectiva freireana**

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de<sup>1</sup>  
SANTIAGO, Maria Eliete<sup>2</sup>

[...] a consciência da prática implica a ciência da prática embutida, anunciada nela. Desta forma, fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, dos que repousavam à espera do desnudamento. (FREIRE, 1994. p.102)

### **RESUMO**

O estudo teve por objetivo compreender o currículo enquanto prática pedagógica docente-discente vivenciada em sala de crianças de 0 a 1 ano (berçário). Apoiado em princípios da abordagem qualitativa, teve como campo de investigação um Centro Municipal de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade do Recife. A coleta de dados realizou-se por meio da observação participante. Os resultados mostraram que a professora atuou com intencionalidade numa perspectiva freireana, pautou os estruturantes da prática pedagógica nos eixos de interações e brincadeiras. Os conteúdos refletidos durante a observação foram vividos em atividades, alicerçados em uma rotina flexível, em que as ações de educar e cuidar apresentavam-se interligadas aos saberes necessários à prática docente-discente: bom senso, humildade, tolerância, alegria, amorosidade, escuta, disponibilidade para o diálogo e, sobretudo, querer bem as crianças (FREIRE, 1983; 1996; 2006) saberes que deram vida ao movimento do currículo em uma perspectiva crítica.

*Prática Pedagógica Docente-Discente. Educação Infantil. Berçário.*

**The teacher-student pedagogical practice:  
The movement of curriculum in the nursery from a Freirean perspective**

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação pelo programa de Pós Graduação em Educação pela (UFPE). Professora do curso de Pedagogia e Licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Email: mariajaqueline.carvalho@ufrpe.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9755289492514554>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8847-423X>.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação - Université de Paris V (Rene Descartes). Professora Titular do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da (UFPE). Email: mesantiago@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6348134383110052>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4088-8190>

## **ABSTRACT**

The study aimed to understand the curriculum as a teacher-student pedagogical practice experienced in the classroom of children aged 0 to 1 year (nursery). Supported by the principles of a qualitative approach, the field of investigation was a Municipal Children's Education Center of the municipal education network in the city of Recife. Data collection was carried out through participant observation for 12 days. The results showed that the teacher acted with intentionality in a Freirean perspective, guided the structures of the pedagogical practice in the axes of interactions and games. The contents reflected during the observation were lived in activities, based on a flexible routine, in which the actions of educating and caring were interconnected with the knowledge necessary for the teacher-student practice: common sense, humility, tolerance, joy, love, listening, availability for dialogue and, above all, loving children (FREIRE, 1983; 1996; 2006) knowledge that gave life to the curriculum movement from a critical perspective.

144

*Teacher-Student Pedagogical Practice. Child Education. Nursery.*

### **La práctica pedagógica profesor-alumno: El movimiento del currículo en la guardería desde una perspectiva freireana**

## **RESUMEN**

El estudio tuvo como objetivo entender el currículo como una práctica pedagógica docente-alumno vivida en el aula de niños de 0 a 1 año (guardería). Apoyado en los principios de un enfoque cualitativo, el campo de investigación fue un Centro Municipal de Educación Infantil de la red de educación municipal en la ciudad de Recife. La recolección de datos se realizó mediante observación participante. Los resultados mostraron que el docente actuó con intencionalidad en una perspectiva freireana y orientó la estructuración de la práctica pedagógica en los ejes de interacciones y juegos. Los contenidos reflejados durante la observación se vivieron en actividades, basadas en una rutina flexible, en las que las acciones de educar y cuidar se interconectaron con los conocimientos necesarios para la práctica docente-alumno: sentido común, humildad, tolerancia, alegría, amor, escucha, disponibilidad para el diálogo y, sobre todo, amor por los niños (FREIRE, 1983; 1996; 2006) conocimientos que dieron vida al movimiento curricular en una perspectiva crítica.

*Práctica pedagógica docente-alumno. Educación Infantil. Guardería.*

## **INTRODUÇÃO**

O texto tem por objetivo compreender o currículo como prática pedagógica docente-discente vivenciada em sala das crianças de 0 a 1 anos, a sala do berçário, em um Centro Municipal de Educação infantil (CMEI). O estudo compõe uma pesquisa mais ampla que resultou em tese de doutoramento que objetivou compreender como os(as) professores(as) da educação infantil constroem sua prática docente, recepcionando e ressignificando o currículo prescrito para esta etapa da educação básica, na rede municipal de ensino do Recife. Aqui, nos debruçaremos sobre a prática pedagógica docente-discente para crianças de 0 a 1 ano, com vistas a tematizar os processos sociais constitutivos da educação, problematizando as bases, buscando desnaturalizar os fenômenos educacionais, sobretudo compreendê-los como um conjunto de reações, de práticas e de estruturas entendidas em um contexto histórico (BRAGA, 2012).

O objetivo proposto nos conduz a colocar em evidência as especificidades da educação infantil e conceber um tipo de prática pedagógica docente-discente que ressignifique conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola de educação infantil, infância, criança, conhecimento e currículo.

A partir dos anos 1990, à medida que a sociedade foi reivindicando a ampliação do atendimento escolar com qualidade, a educação infantil foi consolidando-se como objeto de investigação. Estudos passaram a apontar a educação infantil como um campo específico da educação, com discussões em torno das políticas e das práticas pedagógicas.

As práticas mais recentes, vivenciadas em escolas de educação infantil, são pautadas por documentos que se preocupam em tecer concepções relativas aos conceitos de infância, criança, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, com respeito ainda à função da instituição escolar na sua relação com a criança, a família e a comunidade, bem como relativos a aspectos organizacionais, materiais e culturais específicos à primeira etapa da educação básica que devem inspirar a formação de gestores, coordenadores e professores(as).

A prática pedagógica vivida no espaço do berçário aponta para um público específico: crianças na faixa etária de 0-1 ano. Trata-se, portanto, de bebês, sujeitos que têm grande habilidade e manifestam iniciativas para descobertas, discriminar objetos naturais e culturais, responder a estímulos, expressar preferências por parceiros, ou seja, são seres de conhecimento, sujeitos do seu próprio desenvolvimento. (FREIRE, 1994). Portanto, ativos, capazes de aprender, construir e questionar, desconstruindo o ensino com ênfase na comunicação verbal e na cognição como conteúdo-chave apresentado às crianças em situações escolares. (RAMOS E ROSA, 2008). Apesar de vermos a criança como ser com potencial, também entendemos que ela não aprende sozinha, o ser humano é um ser de relações (FREIRE, 1983) e necessita da interferência e dos cuidados dos adultos, e, em uma instituição de educação

infantil, de um(a) professor(a), que é a principal referência interacional desse espaço.

As interações com os profissionais de uma instituição têm significativa relevância para a construção da identidade pessoal e coletiva da criança. Elas propiciam condições para a construção da sociabilidade e da subjetividade, uma vez que as formas planejadas de interação atuam direta e intencionalmente para o desenvolvimento integral das crianças (ARCE, 2013; SILVA e MATA, 2013).

No bojo dessa reflexão, ganham destaque os princípios pedagógicos da pedagogia freireana conceber a criança como ser de conhecimento; o ensino e a aprendizagem como construção de conhecimento e o olhar, a fala com e sem palavras, a escuta do(a) professor(a) como condição para a sua relação com a criança (FREIRE, 1996).

146

Assim, constatamos aproximações entre o que afirma a pedagogia freireana e as ideias que têm constituído a base de um currículo crítico para a educação infantil. Uma dessas aproximações situa-se nos marcos da teoria do conhecimento, uma vez que ambos reconhecem a condição de sujeito do(a) aluno(a), do(a) professor(a) como produtor do conhecimento na relação com os objetos da realidade, como também reconhece que o conhecimento surge da necessidade de compreensão de si mesmo, do mundo e das coisas que cercam as pessoas e não se constitui em meras respostas disciplinares hierarquizadas. A preocupação com a proposição de vivências/experiências humanas que desenvolvam, nas crianças, a curiosidade, a criticidade e a criatividade, é uma outra aproximação constatada.

Ao longo do texto, apresentaremos aspectos conceituais da prática pedagógica na educação infantil. Em seguida, descreveremos o percurso teórico metodológico em que os dados desse estudo foram coletados e analisados. A seguir, traremos à tona o movimento de uma prática pedagógica docente/discente vivida no berçário, quando a ação da professora está pautada em referenciais freireanos, e, por fim, algumas palavras à guisa de conclusão.

## **As crianças, o currículo, a prática pedagógica**

Os bebês, crianças de 0 a 1 ano, não são seres passivos. Interagem, possuem capacidades e constroem competências. “São pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição [...], são dotadas de um corpo, no qual, afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados.” (BARBOSA, 2010b, p.2). Sua individualidade vai se definindo ao articular diversos elementos do meio social, através da interação com adultos e crianças, ao longo de sua história, portanto, seres de relação, datados e situados em um

contexto histórico e inconclusos. (FREIRE, 1983). A criança é competente, única, singular, curiosa e rica em iniciativas no espaço que a cerca. A ampliação do seu universo cultural e pessoal acontece, principalmente, com o ingresso em instituições de educação coletiva, quando entram em contato com esse ambiente e conhecem outros mundos diferentes dos seus (BARBOSA, 2010a; 2010b, 2008).

As instituições de educação infantil têm, dessa forma, importante papel para a formação. Por conseguinte, ao formularem o currículo, é fundamental que considerem os bebês/as crianças como seres de convivência, que não só conhecem ou se apropriam da cultura existente, mas também como seres que a criam e a produzem (OLIVEIRA, 2010, p.5).

147

A criança aprende observando, tocando, brincando, experimentando, agindo e construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, e assim “buscando compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos” (OLIVEIRA, 2010, p. 5). Conhecer a condição do ser criança como produtor de conhecimentos na sua relação com objetos da cultura é assumir que o conhecimento deve estar a serviço da compreensão dessa mesma realidade cognitiva, emocional, cultural e social (FREIRE, 1983).

O exercício dessa compreensão requer uma instituição educativa que amplie os contatos das crianças com o mundo, cujo currículo volte-se para a formação humana, que os professores no exercício da docência se reconheçam como mediadores de conhecimentos, organizando e selecionando elementos na vida, com práticas de convívio, com pessoas ou com objetos que evidenciem o patrimônio cultural, artístico e científico (BARBOSA, 2008; 2009; 2010a, 2010b). O currículo na educação infantil, nessa perspectiva, é uma criação social e cultural que reflete escolhas sociais conscientes, que informa valores e crenças de um grupo em relação a sua organização, seleção e construção dos saberes. Ancora-se nas concepções de criança, de educação infantil, de sociedade e se apresenta como sendo tudo o que abarca a vida na escola em movimento, com intenção e deliberação (FREIRE, 1983, 1996, 2006; MCLAREM, 1997; MOREIRA, 2001; SACRISTÁN, 2000).

Escolhas no campo da educação se materializam em ações intencionais. Atitudes que informam uma ação educativa sistemática, visando à formação do ser humano, se estruturam a partir de bases filosóficas, políticas e pedagógicas, bases que orientam a seleção de conteúdos, procedimentos e recursos utilizados.

O/A docente, assim como as crianças, são seres humanos, e como tais, são seres inacabados, inconclusos, de consciência e de relação, que têm

vocação para “ser mais”, para se humanizar (FREIRE, 1983). Nesse sentido, necessita de formação, de estudos com reflexão sobre a própria ação docente na educação infantil e também sobre a criança. Necessita estar em sintonia com uma concepção de criança como ser histórico e cultural, como sujeito de direitos, portanto, como cidadão(ã) já ao nascer. De igual modo, implica uma compreensão de educação infantil com caráter pedagógico, em que as práticas se orientem por uma perspectiva humanizadora, em instituição igualmente humanizada, logo, voltada a resguardar os direitos da criança e dos profissionais que lá atuam, além de possibilitar a garantia a um atendimento de qualidade, em que a indissociabilidade entre educar e cuidar se fizesse presente (HADDAD, 1998; KISHIMOTO, 1999; PEDROSA, 1996; OLIVEIRA, 2002; 2010; BARBOSA, 2010b).

Reafirmamos, dessa forma, que as práticas que permeiam as escolas informam ideias, conceitos e argumentos e constituem elementos de reflexão. Quando essas práticas são especialmente afirmativas de um currículo fundado na humanização, no respeito ao educando e ao educador e que se legitimem os direitos das crianças e dos profissionais que as educam/cuidam (SACRISTÁN, 2000), põe-se em evidência o valor da escola como instituição facilitadora do acesso à cultura.

Essa perspectiva de educação infantil vai de encontro com aquele que defende uma concepção de cunho assistencialista, vertente que prevaleceu/prevalece na história dessa etapa da educação, visto que esta se pauta pela ideia de que na educação infantil prescinde de um currículo, tampouco necessita de planejamento, já que seu intuito principal é o “cuidar”. O que regeria o cotidiano das instituições de EI seria, na concepção assistencialista, assegurar à criança alimentação, repouso e higiene corporal. Nesse sentido, vislumbrar-se-ia a educação infantil como “extensão do lar”, razão pela qual se conferem à educadora grau de parentesco que ela não possui.

Uma outra concepção com a qual essa perspectiva se confronta é a que atribui a essa etapa da educação a função de “preparatória” ao ensino fundamental. Ela entende ainda o currículo como prescrição de conteúdo, cuja finalidade seria a de ser condição necessária para que as crianças superem o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Críticos dessa concepção preparatória apontam que sua implementação teria como efeito a descaracterização da educação infantil, mediante a perda de sua identidade própria.

Na perspectiva de um currículo vivo, seu movimento é direcionado à construção de identidades, estabelecendo relações entre professor(a) e conhecimento, entre professor(a) e alunos(as), dos(as) professores(as) entre si, traduzido na rotina vivida, no dia a dia da instituição (SILVA, 2010; SANTIAGO,

1998, 2006, FORQUIN, 1996; MOREIRA, 2008). Ou seja, a identidade da educação infantil é perpassada por uma perspectiva pedagógica, na qual ganha centralidade o caráter dialógico, em que realça os anseios de justiça curricular nas ações pedagógicas vividas, principalmente na efetivação do cotidiano escolar, nas atividades planejadas para as crianças, garantindo, assim, o direito à aprendizagem.

As crianças vivenciam assim o movimento do currículo, especialmente quando as concebemos como sujeitos do seu aprendizado, quando são expostas a novos conhecimentos em determinadas atividades, quando são desafiadas e reagem, ou aceitando os limites ou transgredindo-os, como forma de se afirmarem, posicionando-se do jeito delas, no banho, na alimentação, no interesse por determinadas atividades. Muitas vezes, por mais que o(a) professor(a) queira ou acredite que esteja direcionando uma atividade, ele(a) não consegue totalmente, pois as crianças são sujeitos do seu conhecimento, na sua ação diante do vivido. Os adultos educadores, na relação, têm seu papel: organizam a ação curricular, as atividades da rotina, tendo em vista que quando se ensina, se pretende promover aprendizagens, logo formar um outro, entendendo que ninguém aprende sozinho, pessoas aprendem em relação, aprendem juntas. Ensinar não é transferir conhecimento, é construir junto, é pesquisar para conhecer o que ainda não conhece, para constatar, para intervir, intervindo se educa e educa os outros (FREIRE, 1996). Nesse sentido, não há docência sem discência, como ensinou Freire (1996, p. 23).

É preciso que [...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora deferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é a 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 objeto, um do outro.

A relação docente discente é elemento básico da prática curricular, e esta dotada de vivacidade, constitui o movimento próprio do currículo. Reafirma-se com isso que o processo que envolve o currículo é político, cultural e epistemológico (concerne ao conhecimento), abrange as interações e as relações entre professores(as), crianças, gestores e técnicos, atores das várias instâncias da escola (SOUZA, 2009). Portanto é práxis<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Para Kosik (1976, p. 201), o conceito de práxis “nasce como resposta filosófica ao problema: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social?”. O conceito de práxis constitui o ponto

A práxis, nesse universo, “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1983, p. 21). É constituída por ações coletivas e institucionais. Vale salientar que a instituição “é mais do que a soma dos indivíduos que a conformam, é uma síntese dos sujeitos e das estruturas que a constituem.” (SOUZA, 2009, p. 35). É formalmente organizada num contexto histórico e cultural, perseguindo determinadas finalidades e objetivos.

Assim, a práxis pedagógica que se quer construir, consiste em uma ação coletiva (discentes, docentes e gestores), permeada pela “afetividade (amores e ódios)” (SOUZA, 2009, p. 35), na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garantem condições subjetivas e objetivas de crescimento humano de todos (SOUZA, 2009).

150

As ações e relações vividas no interior das instituições de educação estão permeadas por concepções de criança-ser humano, de professor, de prática pedagógica e de instituição de educação infantil, concepções que se materializam no cotidiano. Na instituição educativa, o sujeito-criança vive essas relações aprendendo a ser, vivendo o movimento do aprender e do ensinar, formando sua personalidade, crescendo e se desenvolvendo. O professor, por sua parte, é um sujeito da relação que intencionalmente organiza, planeja suas ações de modo que desperte, nas crianças, a curiosidade epistemológica que emana do desejo de aprender e de saber e atua para que os educandos se sintam seguros e confiantes em sua liderança amorosa e respeitosa. O estímulo à curiosidade é ação que instala condições favoráveis a que se efetivem aprendizagens. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilhação do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 1996, p. 88).

No âmbito dessa discussão, refletir sobre currículo enquanto prática pedagógica, especialmente para a educação infantil (EI) constitui tarefa importante, que remete a pensar nas especificidades das crianças e, fundamentalmente, nas relações que são vivenciadas por elas e seus pares e por elas com os profissionais que trabalham na escola (BARBOSA, 2009, 2010; OLIVEIRA, 2002, 2010; BRASIL, 1999, 2009; KISHIMOTO & OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013; KRAMER, 2005; SARMENTO, 2009).

Nesse sentido, destacaremos em nossa análise a observação da prática de professora, em turma de berçário (crianças de 0-1 ano) vivida em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em que objetivamos perceber a sua intencionalidade, os estruturantes da prática pedagógica na rotina do berçário, as ações de educar e cuidar, além de identificar a relação com os eixos de

---

culminante da filosofia moderna, que colocou em evidência o autêntico caráter da criação humana como realidade ontológica.

interações e brincadeiras e os conteúdos refletidos nas linguagens vividas nas atividades organizadas pela professora.

Uma vez que, como já foi afirmado, cuidar é proteger a criança em suas necessidades físicas, é acolher, encorajar suas descobertas, ouvir suas necessidades e desejos, apoiá-la em seus desafios, interagir com ela, apresentando-se como fonte de informação, carinho e afeto, portanto é também educar e vice-versa. (RAMOS E ROSA, 2008). É essa materialização do movimento do currículo que vamos nos deter, no decorrer desse texto.

## **Percurso teórico metodológico**

Para a realização da pesquisa, apoiamo-nos em uma abordagem qualitativa, aproximando-nos da realidade social, engendrando uma análise em maior profundidade, na tentativa de dar maior visibilidade aos processos dinâmicos presentes em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). No intuito de produzir novos conhecimentos, a pesquisa foi orientada por uma fecunda relação entre a teoria, a observação e a interpretação de dados empíricos (BOGDAN, e BIKLEN, 1994).

Salvaguardando a ideia de que a pesquisa é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, permeada de contradições, conflitos e limites estabelecidos pela própria realidade (MINAYO, 2000), os dados foram coletados durante um período de permanência na escola, que contou com a interação da pesquisadora com o campo empírico, por cinco meses. No berçário, a permanência foi de 12 dias letivos de observação e participação na vida do campo de investigação.

Cumprindo observar que o campo não se revelou um ambiente passivo ante a presença e aos objetivos da pesquisadora, mas um ambiente social, com identidade própria capaz de absorver elementos vindos do exterior, trabalhá-los internamente, ressignificá-los por meio de uma dinâmica especial e única (FORQUIN, 1996).

Uma pesquisa exploratória possibilitou a escolha e caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa. Desse estudo, resultou a escolha por Recife, por se tratar do município que melhor se adequou aos requisitos propostos pelo estudo: ter instituições de educação infantil consolidadas. O consolidar, nesse sentido, refere-se as ações que os municípios desenvolveram para fortalecer sua educação, criando o Conselho Municipal de Educação (CME), o Sistema Municipal de Ensino (SME), sistematizado e publicado a sua proposta curricular, além de apresentarem um quadro de professores efetivos habilitados, assim

como, uma oferta para a educação infantil disponibilizada para crianças de 0 a 5 anos, em instituições próprias.

No âmbito da rede municipal do Recife, o CMEI *Juntos Somos Fortes*<sup>4</sup> que atende a crianças de famílias de classe popular e está localizado no bairro do Ibura, zona sul do Recife, foi o escolhido, após a aplicação dos critérios estabelecidos, a saber: Instituição cuja composição fosse feita, majoritariamente por professores efetivos, com licenciatura em Pedagogia e experiência de atuação na etapa da educação infantil e tivesse como gestor/coordenador administrativo-pedagógico um professor do GOM.

152

Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento a observação direta, escolhida porque, quando se trata de abordagem qualitativa, ela se constitui em potente ferramenta de coleta de informações, (VIANNA, 2007). Como recurso principal de registro das informações, servimo-nos de um diário de campo, procedimento básico que possibilitou o levantamento de informações sobre a prática pedagógica no cotidiano do CMEI.

Para o tratamento e a análise dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo (AC), conforme preconiza Bardin (2011). Foram realizadas a organização e sistematização dos dados com o apoio de eixos e categorias. A rotina, com os eixos brincadeira, linguagens e os cuidados pessoais.

Buscamos assim encontrar um caminho de ordenação da realidade para apreendê-la conceitualmente, uma vez que as categorias refletem as propriedades, os aspectos e as relações da realidade objetiva com os graus do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais (SOUZA JÚNIOR, MELO e SANTIAGO, 2010). Dentre as possibilidades da análise de conteúdo, elegemos como técnica a análise temática, a qual prevê a proposição de categorias empíricas, selecionadas *a priori*, com vistas à organização das informações e, de modo a que pudéssemos produzir inferências, com a finalidade de construir interpretação e significação da realidade estudada.

Nosso olhar foi direcionado a entender a prática pedagógica docente-discente na relação entre intencionalidade, conteúdos e ação pedagógica desenvolvida em uma sala de berçário (crianças 0-1 ano), tomando por base a função social de uma instituição educacional, qual seja: ampliar o universo sociocultural das crianças, tendo em vista conteúdos e metodologia selecionados e organizados pelas professoras, pautados em uma concepção de criança, de sociedade e de desenvolvimento infantil nas suas relações com o aprender, e em articulação com fundamentos filosóficos, históricos e

<sup>4</sup> De modo a preservar o anonimato, escolhemos esse nome fictício, cuja inspiração encontramos nos dizeres inscritos em logo constante dos diversos materiais impressos do CMEI selecionado.

psicológicos da educação.

A seguir apresentaremos a análise das informações coletadas, que possibilitou com que fossem identificados achados significativos sobre a prática pedagógica docente-discente na sala de berçário, em uma instituição da educação infantil da rede municipal de ensino do Recife, indicando que a professora, sujeito da pesquisa (pedagoga, com três especializações, nove anos de experiência e cinco no CMEI campo de pesquisa), desempenhou em sua prática pedagógica um papel de intérprete do currículo, pondo em destaque o seu movimento.

### **O movimento da prática pedagógica vivido no berçário**

A prática pedagógica humanizadora vivida em uma instituição educacional revela-se nas relações travadas no interior da instituição educacional entre adultos e entre adultos e crianças. No trabalho com bebês, observamos que o princípio que ninguém educa ninguém, as pessoas se educam em comunhão (FREIRE, 1983) é basilar, especialmente no trato com a família, pois a primeira grande tarefa da professora do berçário é a conversa com os pais, parceiros na educação e no cuidado com as crianças.

No início do ano, a instituição realiza uma reunião em que a proposta/concepção do trabalho do CMEI, a rotina e as orientações daquele espaço são apresentadas às famílias. Afinal, um espaço de convivência coletiva como a escola requer algumas regras e requer que se coloque a criança no centro do processo de organização do ambiente.

No primeiro encontro com os pais do berçário, o princípio freireano do educar em comunhão foi posto em prática, pois quando solicitados, o pai ou a mãe permaneceu por pelo menos por meia hora com a criança após a chegada à sala. Essa permanência tem a finalidade de promover aproximações e troca de saberes no ato do banho, na troca de roupa pela farda da creche, na administração do café da manhã. Esse é o momento de a professora obter informações sobre a noite anterior da criança, outras observações e/ou dúvidas que a família necessite compartilhar. No que se refere às crianças em fase ainda de amamentação, as mães são solicitadas a comparecerem ao CMEI no meio da manhã. Só, aos poucos, é que se vai desmamando. Faz parte dos aprendizados a entrega do bebê pela mãe a um adulto responsável, sempre se despedindo, nunca saindo escondido. Vejamos um recorte sobre esta atividade, a seguir.

No encontro do café da manhã, os pais participam após a troca de roupa das crianças (tiram a roupa que vieram de casa e colocam a farda). É um momento em que a professora e a ADI falam com as mães, conversam sobre

alguma criança, sobre alguma atividade vivida. Na primeira reunião de pais, no primeiro dia de atendimento, a professora disse:

*É importante para o bebê esse momento da entrega, de saber que a mãe confia naquele lugar onde está deixando o filho, é importante para a criança fazer essa passagem. Carinho, aconchego etc. Vamos tentar reservar pelo menos meia hora para isso? (D.C. fev. 2018).*

Nem todos os pais têm a possibilidade de seguir as orientações das professoras e deixam as crianças, assim que chegam ao CMEI, aos cuidados dos funcionários, que as pegam no colo e dão a mamadeira ou o copinho para aquelas que já o utilizam. Não sem antes conversar sobre como foi a noite anterior da criança e de se comunicar algo que o funcionário não sabe sobre a criança e que a família sinta necessidade de dizer. À guisa de exemplo, no início das atividades, uma das crianças rejeitou a mamadeira. A professora então pediu para trocá-la por um copo para ver se era rejeição ao alimento ou ao utensílio. Feita a substituição, a criança alimentou-se. Há crianças que, por mamarem, não aceitam as mamadeiras e sim os copos com bicos. Conseguir que a criança se alimente implica conhecê-la, suas preferências, seu ritmo, como gosta de ser alimentada. Essas aprendizagens fazem parte da prática pedagógica com bebês.

154

As orientações observadas pelas professoras envolvem formas de tratar, de cuidar que, às vezes, diferem do jeito e da maneira com que algumas famílias cuidam de seus filhos. Alguns aspectos culturais, inclusive, aparecem nesse período de adaptação, sobretudo na hora da despedida. Algumas famílias podem seguir o que solicita a professora e a atende, outras tomam outras atitudes, por vezes, não aconselháveis, exigindo que a professora vá administrando a situação, com vistas ao bem-estar dos bebês.

Como já mencionado, o mútuo aprendizado entre família e CMEI é uma exigência, sobretudo se considerarmos a necessidade de se compreender a criança e o seu contexto. A relação da professora com as famílias é um momento de aprendizado recíproco, como pode ser visto no trecho a seguir:

*A mãe de Pedro escondeu de mim que ele mamava... Por isso ele não para de chorar, sentindo falta do peito. Pedi para a mãe vir hoje às 10 horas [para] dar de mamar. Ontem ele chorou tanto e a mãe não deixou telefone... a gestora rodou para encontrar um número, consegui de um vizinho e mandou ela vir buscá-lo mais cedo.... Ela vai ficar vindo às 10h e às 13h até aos poucos ele ir se acostumando...*

Para Pedro ela dizia:

*Ô meu Deus quanto sofrimento! Vai passar, viu? Mamãe vai vir!*

Era umas 9h30. Às 10 horas a mãe veio, deu de mamar, mas, ao sair, colocou ele no chão e quando ele olhou para trás, procurando-a, ela tinha ido embora. Ele voltou a chorar e a professora diz a ADI:

*Não sei se é melhor ou pior ela vir... ele fica no vácuo... sem o registro dela indo, para depois voltar. Vou falar de novo com ela.*

Em outros momentos, a professora reporta-se novamente a Pedro:

155

A professora com Pedro no colo, ele começou a mexer no colar dela, ela responde:

- *Você gostou do meu colar foi? Só venho com ele agora! Tá certo?* Olhando para criança, [...] ela diz:

- *Ô Pedro, aqui não é lugar de sofrer não! O que você quer? Mamãe vem às 10 horas viu? Olha o colar! Eu vim com ele hoje, de novo!* Entregou um brinquedo a ele:

- *Você quer um denguinho, é? Você quer ver seu irmão?*

Cantou algumas músicas e Pedro então se acalmou.

Vale salientar que o momento da coleta de dados aconteceu durante o período de adaptação das crianças. Autoras como Cristofeli e Campos (2016) sustentam que esse momento é ímpar para elas. É um processo de aprendizagem coletiva que ocorre na relação e no contexto da educação infantil, sobretudo para as de 0-3 anos. Faz parte do currículo da instituição e merece trato diferenciado, tanto no que concerne as ações e atividades das professoras, como nas orientações e apoio às famílias.

A adaptação é um processo sentido pelas crianças, certamente. No entanto há algumas famílias que lidam mais facilmente com a separação dos filhos, chegando a verbalizar: *“As crianças se acostumam.” “É assim mesmo, ele chora, mas para.”* À professora caber a responsabilidade de fazer um trabalho junto as famílias para que entendam que se trata de um processo difícil e que necessita da parceria delas como agentes facilitadores da adaptação.

A prática pedagógica observada e analisada no berçário inscreve-se em uma rotina da própria instituição de educação infantil. Porém, a inserção da criança nessa rotina demanda orientação aos pais, sobretudo durante o período de adaptação ao novo ambiente coletivo. Na rotina do berçário há alguns marcadores estruturantes: a hora da chegada, do café da manhã, a roda do *Bom*

dia, as atividades-brincadeiras dirigidas<sup>5</sup> com a professora, lanche, atividades livres e almoço<sup>6</sup>.

O dia inicia-se com as crianças em roda para o “Bom dia” na turma, o que dura em torno de 10 a 15 minutos. Ocasionalmente as crianças do berçário vão para o bom dia coletivo, com todas as crianças do CMEI, que ocorre no pátio interno localizado no térreo. Nos “*Bom dia da sala*”, são oportunizados tempos em grupo para cantarem músicas do universo infantil, ouvirem histórias, interagindo com a professora e com os colegas. A professora utiliza-se, nesse momento, de recursos diversos, como: pandeiro; fantoche, com o qual se “comunicava” com as crianças, cumprimentando com “bom dia” a todos/as, uma por uma; um saco vermelho contendo alguns objetos e à medida que tirava os objetos, a professora cantava músicas alusivas a animais: sapo, pintinho, coelho etc.; instrumentos musicais que emitiam sons diferentes. Conteúdos relacionados ao campo da Música ganharam prioridade, sendo explorados de várias maneiras, como podemos ver nos registros do diário de campo a seguir.

156

Houve dias em que a professora apenas cantou canções do universo infantil, em média cinco a dez músicas<sup>7</sup>. Em outros, ela se utilizou de recursos diferentes para fazer a mediação com as crianças. Em um momento trouxe um pandeiro e foi tocando para chamar a atenção dos bebês. Em reação, alguns engatinharam para perto dela. Depois, cantou várias músicas infantis... Entre uma música e outra, ela falava com os bebês. Antes da última, ela disse:

- *Agora a mais pedida, os parabéns!*

Depois de cantar os parabéns, ela continuou:

- *É a que eu mais gosto (falando pelos/com bebês), não é!? Porque mamãe canta, papai canta em casa, não é? Essa e a mais pedida!! Não é??*

E chamava as crianças pelo nome.

A prática docente-discente é caracterizada pelo respeito e valorização da linguagem dos bebês. Quando cantou, olhando nos olhos das crianças, chamando-as pelos nomes próprios, dando voz aos bebês em várias situações, os estímulos foram intencionalmente transmitidos, os conteúdos indiretos e

<sup>5</sup> Chamamos de atividades planejadas pela professora as atividades-brincadeiras dirigidas, pois entendemos que ao facilitar os materiais e momentos de integração entre as crianças, ela planejou brincadeiras com essa finalidade. Brincar tem um tema, um roteiro, uma construção, como aconteceu no berçário observado.

<sup>6</sup> Não explicitamos o período da tarde, pois este turno não fez parte de nossa observação.

<sup>7</sup> Algumas músicas cantadas pela professora: “Bom-dia, coleguinha”; “Pintinho amarelinho”; “Fui morar em uma casinha...”; “Não atire o pau no gato”; “Janelinha”, etc.

diretos percebidos na interação com as crianças foram relacionados à musicalização e construção da identidade pessoal da criança.

Linguagens orais e gestuais foram destacadas, revelando a responsividade das crianças na relação com a professora. Agiram com gritinhos, olharam de forma atencioso para o rosto da professora, alguns engatinharam para chegar perto dela e ir para seu colo. Foram momentos significativos para a construção do vínculo, já iniciado, entre docente e discente e para o desenvolvimento social e cultural da criança. Humanizar os sujeitos-crianças, ser como alguém que é, que está sendo, consiste em reconhecê-los como sujeitos humanos, que aprendem por meio das interações e das relações que estabelecem com os outros humanos, os quais as colocam em contato com a cultura vivenciada nas situações do cotidiano (FREIRE, 1996, 2008).

157

Nesse caminhar, acontece o “Bom dia” coletivo, prática que envolve toda a instituição. Por duas vezes, no período observado, os bebês também participaram. Quando essa participação acontecia, requeria uma organização maior, pois necessitava da mobilização de outro funcionário para descer com os bebês. Essa iniciativa corrobora com os princípios freireanos, deixando à mostra os objetivos do projeto pedagógico da instituição, ao valorizar as crianças desde que nascem, como sujeitos com direitos de participar dos eventos significativos da instituição e a ter aprendizagens sociais.

Em um desses momentos, as crianças puderam assistir à apresentação da peça “Chapeuzinho vermelho”, encenada pelas professoras e ficaram atentas na proporção de sua possibilidade de concentração e idade. Um outro momento foi o da contação de história e uma atividade sensorial com frutas. Este momento foi interessante, pois estimulou a autonomia dos bebês para pegar, sentir a textura, o cheiro, o gosto do alimento em uma atividade coletiva. Estímulos que os fazem aprender sobre um universo social o qual acabou de conhecer. São momentos significativos para os bebês, como podemos ver a seguir:

Esse bom dia necessitou de um maior planejamento da professora, pois iria ter uma atividade/coletiva, um piquenique em comemoração ao aniversário do CMEI. O plano da professora começa na organização de como levar os bebês. [...] Éramos cinco adultos para seis crianças, duas foram nos carrinhos (são velhinhos), duas no bebê-conforto (levadas pela professora) e duas no braço. Maria e Pedro pareciam mais tranquilos, especialmente Maria, que desceu no seu bebê conforto. Pedro ainda chorava, mas também ficou tranquilo durante a apresentação. Ouvimos inicialmente a contação de história que tratava de piquenique. Quando terminou o *Bom dia*, os grupos 02, 03 e 04 foram cada um para sua sala e o grupo do berçário ficou no pátio junto ao grupo 01 para a realização de um piquenique. Às 9h, a cozinheira do berçário trouxe frutas em

bandejas para que os bebês degustassem durante o piquenique, pegassem, explorassem os sentidos com os alimentos. A ADI colocou um edredom no chão e a cozinheira colocou as bandejas sobre ele e as crianças foram explorar as frutas. Algumas crianças começaram a chorar por conta da hora do sono e foi organizado o retorno à sala de referência. (DC, fev. 2018).

A inserção da criança no universo cultural, as vivências propostas pela professora incluíram também a participação em atividades coletivas especiais do CMEI, como: *Bom dia* festivo (abertura do projeto do ano, aniversário do CMEI com a apresentação de uma peça de teatro); festividades (carnaval, páscoa, dia da família, São João, comemorações (dia da família). Essas iniciativas vão, progressivamente, alargando o repertório das crianças em relação aos valores, às crenças e ao reconhecimento do seu grupo social, de modo a seguirem elaborando ideias sobre os fenômenos e fatos que são oportunizadas a vivenciarem. (RAMOS E ROSA, 2008).

158

Na rotina do berçário, os horários das crianças foram sempre respeitados, especialmente os da alimentação e do sono. A participação dos bebês nem sempre acontece com todos ao mesmo tempo. Há atividades que despertam o interesse mais de umas crianças do que outras e há dias em que o horário de sono mudou em casa, fazendo com que a criança mostre-se indisposta para participar. Vários aspectos podem interferir, portanto, quando a rotina leva em consideração o tempo da criança.

Algumas atividades-brincadeiras dirigidas, planejadas pela professora, aconteceram sempre no início do dia, logo após o café da manhã, pois as crianças estão mais despertas no período que antecede o almoço. É o momento em que, geralmente, a maioria fica acordada. Logo depois do lanche, a professora explora atividades mais individualizadas, nas quais há estímulos específicos, conversas, exploração livre de brinquedos, etc.

As atividades-brincadeiras dirigidas, pensadas pela professora, objetivaram as interações entre as crianças e delas com os adultos, assim como com objetos de formas e texturas, sons e cores diferentes, de modo a ampliar o seu universo cultural, assim como as atividades de estimulação livre, geralmente feitas de forma individual. As atividades-brincadeiras dirigidas e planejadas pela professora foram diversificadas: imagem da criança na casinha; bandinha; pintura com tinta e luvas; exploração de bolas de sopro; assistir a filmes, como “Chapeuzinho vermelho”; brincadeira de fantoche; contação de história; piquenique no aniversário do CMEI, com conteúdos e objetivos específicos que incluíam as diversas linguagens a partir da exploração sensorial, conhecimento do corpo e novamente a construção da identidade pessoal dos bebês.

Os objetivos definiram a forma como a atividade foi desenvolvida, o material a ser usado e as ações didático-metodológicas foram selecionadas. Chamar a criança pelo nome, respeitar os desejos das crianças quando da exploração dos materiais disponíveis, disponibilidade corporal da professora para o fazer pedagógico específico para essa faixa etária são alguns exemplos.

Para a realização das atividades, as crianças foram colocadas dispostas em círculos, sentadas ou deitadas em almofadas ou no colo de algum adulto (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil ADI ou estagiária).

Uma das atividades-brincadeira dirigida que se destacou foi o trabalho com as imagens das crianças a partir da apresentação da professora dentro de uma casinha de plástico, situada na sala do berçário. Atividade consistia em aparecer na janela da casinha, como na Foto 01. Um clima lúdico perpassava a atividade, como pode ser percebido na imagem e pela descrição constante do diário de campo a seguir:

159

Foto 01: Brincadeira na casinha



Fonte: as autoras.

Nessa atividade, foram usados, como recurso, cartões em formato de casinhas com a foto de cada bebê. A professora realizou a atividade dentro de uma casinha que há na sala. Cantava uma música: *Quem mora na casinha vermelhinha, vermelhinha...* Enquanto cantava, ia mostrando os cartões e, ao

abrir, havia a foto da criança. Depois de apresentar a todos, Clara ficou em pé, olhando para a janela pelo lado de fora. Sorria e dava gritinhos e batia na janela da casa. Nesse momento, a professora apresentou o espelho que estava consigo dentro da casinha. E foi mostrando o rostinho de cada criança - *Olha Clara aqui!!!!*. Quando mostrou a Theo, ele chorou por duas vezes. A professora pediu então para tirá-lo da frente do espelho. Ela saiu da casinha e colocou o espelho no chão e foi colocando os bebês perto do espelho. Theo foi devagarinho engatinhando sozinho até o espelho e não mais chorou. Os seis ficaram perto do espelho. Às 9h, o sono foi chegando e quatro dormiram. Os que ficaram acordados foram sendo atendidos individualmente, explorando brinquedinhos, às vezes no braço, às vezes no colchão. (DC, 2018)

Essa atividade ocorreu objetivando a interação com a imagem pessoal da criança, com vistas à construção da sua identidade pessoal. Ao receber os cartões, as crianças pareciam identificar-se com a foto e a exploração que a professora fazia, chamando-as pelo nome. Atenção especial sobretudo foi dado quando o espelho foi introduzido.

O contato com a imagem refletida no espelho é importante para a criança explorar, perceber e criar noções sobre o seu corpo e de si mesmo. “A imagem corporal é construída pela criança a respeito de seu próprio corpo a partir das significações e valorizações atribuídas a ele pelo mundo social e cultural” (SANTOS, VARANDAS e RIBEIRO, 2014, p. 115).

Outro aspecto interessante foi o respeito às diferentes reações das duas crianças, atitudes de quem está experimentando os materiais: o choro, o afastamento da frente do espelho, o não querer segurar o cartão com sua foto. O choro foi a mais comum das reações que se revelou como forma de comunicação das emoções e do sentimento. Ao experienciar aquelas situações, era exigido da professora um constante exercício de escuta e interpretação, reposicionando sobre o que significa docência com bebês (BARBOSA, 2009).

Uma outra atividade-brincadeira que se sobressaiu durante a observação foi a apresentação dos instrumentos da bandinha (Foto 02), que objetivou a exploração dos sons dos instrumentos que formam uma bandinha de brinquedo que o CMEI dispõe. A atividade aconteceu com cinco bebês em círculo. A professora brincou com os instrumentos, explorando os sons. Eles interagiram com a atividade, levantando os braços, sorrindo, todos participaram. Uma das crianças que estava dormindo acordou e foi imediatamente inserida na atividade, conforme transcrição a seguir:

**Foto 02: Bandinha**



Fonte: as autoras.

Com os cinco bebês em círculo, a professora começou a apresentar os instrumentos um a um. Com um sorriso, foi dizendo o nome dos instrumentos, tirando deles sons e entregando a cada criança aquele que a criança fazia menção de ter manifestado interesse, seja rindo, seja ficando em pé, seja estendendo a mão, seja balançando os braços ou então olhando atentamente para a professora. As crianças ficaram empolgadas. Elas levantavam os braços, sorriam, emitiam gritinhos. Todos queriam pegar os instrumentos e explorá-los. Uns pegavam mais de um instrumento para explorarem, trocando pelo do colega que já tinha deixado de lado. Uma das crianças que estava dormindo, acordou. Ela tem apenas cinco meses, assim que a ADI percebeu seu despertar, foi buscá-la imediatamente e ela explorou dois instrumentos. Um ganzá que ela mexeu e trouxe até a sua boca e um tambor, batendo com a mãozinha. (DC, FEV 2018).

As interações das crianças com os diferentes sons que os instrumentos evidenciavam, as empolgavam. A ação docente consistia em oportunizar o contato com os diferentes sons, fazendo com que os bebês percebessem ritmos e texturas. A exploração sensorial do material pensado e trazido à sala, possibilitava a percepção de objetos, enriquecendo o repertório dessas crianças. Para essa atividade, a professora apoiava-se na proposta curricular do município do Recife que orienta as instituições de educação infantil a manterem em sala diversos instrumentos formando uma bandinha, para que se possa ofertar às crianças experiências relacionadas a conteúdos que constam do eixo linguagens

da Arte/música, a exemplo de “sons vocais e corporais produzidos por instrumentos musicais” (RECIFE, 2015, p. 117).

O trabalho com a música oportunizou a interação da professora com os bebês, mediada por instrumentos, de forma lúdica. A relação vivida nos momentos de musicalização (percepção sonora) aconteceu por meio do olhar, do sorriso e, em resposta, emissão de gritos e sons onomatopéicos, além de outros sorrisos, numa clara expressão da exploração corporal, ferramenta para o autoconhecimento, entendido como tomada de consciência corporal pela criança. Como se sabe, as formas de comunicar dos bebês emergem do corpo, que expressam movimentos comunicativos anteriores à linguagem oral. As crianças de 0 a 1 ano “conversam”, “falam” com diferentes linguagens: do olhar, do gesto e do toque. (RICHTER E BARBOSA, 2010). A título de exemplo, encontramos um bebê de cinco meses que acordou na hora da atividade com a bandinha. “[...] o berço é virado, de modo que o colchão fica perto do chão. A criança não havia se levantado ainda, mas conseguiu se virar e ficou acompanhando, interagindo com o olhar, observando a brincadeira” (DC-fev. 2018). O olhar foi compreendido e a resposta foi dada, “falada” com um sorriso da professora e da ADI, que a inseriu na brincadeira.

As linguagens são desenvolvidas pela criança desde cedo por meio de interações com outras crianças e com adultos responsáveis pela sua educação e seu cuidado. Dessas interações vividas no CMEI, por meio das relações entre os bebês e a professora, forjam-se conhecimentos importantes que se aprendem em um processo dinâmico de constituição da singularidade. O ato de conhecer é social, porém sem perder de vista a dimensão individual do sujeito, processos relacionados entre si contribuem para a constituição da individualidade integral do ser humano (FREIRE E GUIMARÃES, 2011).

Uma outra atividade-brincadeira dirigida teve como propósito a exploração do corpo, com tinta, especialmente as mãos (foto: 03). Seria um primeiro contato das crianças com pintura; então, a professora planejou a atividade com as tintas dentro de luvas cirúrgicas. Algumas crianças resistiram a participar, umas por sono, outras por rejeitarem o material disponibilizado, outros participaram com mais euforia. Alguns contratempos ocorreram apesar de a atividade ter sido planejada: a mangueira de água para o banho, desligada; a professora inferiu que as todas as crianças iriam gostar, apenas metade aderiu à brincadeira, mas foram administrados pela professora, como veremos a seguir:

Foto 03: Pintura



Foto 04: Pintura



Foto 05: Pintura



Fonte: as autoras.

Hoje, ocorreu um trabalho de pintura. A professora encheu luvas cirúrgicas com tinta. Cada uma de uma cor. Estendeu no chão um grande papel pardo, falou para a ADI e para a estagiária que se faria uma atividade livre [...] e que era para eles se lambuzarem de tinta. No início da atividade, ainda na preparação, Pedro ficou observando, “prestando atenção”. Achávamos que iria gostar muito da atividade, mas não quis saber de se melar. Na hora da atividade, a professora deixou que as crianças explorassem o material, pegando, se melando. Theo e Pedro choravam muito e ela tentou chamar a atenção deles de várias formas. Com as luvas cheias, abriu algumas, rasgou outra, de cores diferentes para ele sentir a tinta. Mas não teve acordo. Ele não “gostou”, disse a professora. Como ele não aceitou e continuou querendo colo, a professora o deixou com a estagiária e foi dar atenção aos outros. Apresentou os materiais às outras crianças. Theo continuava chorando e não quis nem tocar na tinta, porque estava com sono. A ADI disse que a avó tinha avisado que ele tinha acordado às 4h da manhã. A ADI o retirou da atividade e o colocou no carrinho. Pouco tempo depois, já estava dormindo. Ficaram na atividade, além de Pedro, Ricardo, Guilherme e Luana (os menores). Estes últimos exploraram bem o material, espalharam a tinta, se lambuzaram e não choraram. Em seguida, foram ao banho de mangueira no solário. Demorou um pouco para abrirem a torneira, mas para os bebês, pouco tempo é muito para eles esperarem. A professora ficou chateada, pois Pedro já estava querendo chorar de novo... pediu para o rapaz ligar várias vezes. Pareceu-me que já estava ligada e alguém desligou, pois o solário fica no primeiro andar e a torneira no térreo. Mas, enfim foi ligada e o banho se iniciou. Primeiro a professora foi lavando as mãos das crianças, e orientou para a ADI que também iniciasse pelas mãos e ia falando: “vamos lavar as mãozinhas... Depois o corpinho!”. Luana e Ricardo tiraram um pouco da tinta no solário e entraram para tomar banho no banheiro. Não choraram. No banho quem mais gostou foi Pedro! Adorou a água, brincava com a água. Ele sentou-se na caixa de plástico em que estavam as luvas e serviu

de banheira. Depois do banho as crianças dormiram. (DC, FEV 2018).

Esse excerto nos apresenta aprendizagens pautadas na relação docente-discente com o olhar da professora atento às “falas” dos bebês. Com o choro, com os gestos, de se lambuzar, as crianças deixavam pistas da sensação agradável ou desagradável que a atividade lhes proporcionou. Essas questões foram percebidas através da atenção que a professora deu a essas falas, levando em consideração outros aspectos que permearam a prática com essas crianças, como por exemplo o contato com as famílias na escuta das necessidades do bebê. As atitudes da professora evidenciam a concepção de criança como ser em desenvolvimento que presidem a ação pedagógica. Nesse sentido, as ações e reações são percebidas e respeitadas, conforme estabelece a política municipal da rede de ensino do Recife para essa etapa da educação básica.

164

A situação descrita revela também que a prática pedagógica docente no berçário apresenta um planejamento versátil, imprevisível e parece ser mais intensa que qualquer outra, pois é mais difícil prever as reações de bebês, especialmente em seu primeiro contato com materiais novos e com novas vivências. Como constou do excerto acima, a primeira vez que sentiram a tinta mereceu da professora um olhar atento aos desejos, às reações das crianças e essa ação, no cotidiano, é separada por uma linha tênue que tem, de um lado, o imprevisto e, do outro, o espontaneísmo. O imprevisto faz parte do bom senso, bom senso que me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido para a preservação do respeito a criança. O bom senso aliado a ciência pedagógica faz parte da ação docente (FREIRE, 1996).

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. [...] Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 25).

Quando há intenção, objetivo e planejamento na situação pedagógica, acontece o imprevisto. Ele faz parte da ação lúdica do professor(a) e este(a), sendo conhecedor(a) do universo infantil, faz a interseção entre o desejo do docente e das crianças, construindo assim a relação entre eles, formando-se “um elo entre afetividade e cognição” (RAMOS E ROSA, 2008, p. 62). Todavia, no espontaneísmo, não há planejamento. Faz-se o que for mais fácil e ágil para o momento, ou segue-se o senso comum, ou ainda desrespeitam-se as reações

das crianças, ou simplesmente nada se faz com intencionalidade. Com a intenção, com o improvisado pode acontecer uma reinvenção aliada da criatividade, pois o saber se constrói na busca, na reinvenção planejada, em que as crianças sejam vistas a partir de suas necessidades e seus conhecimentos ampliados a partir de experiências que as façam vivenciar e compreender o mundo que estão por conhecer (FREIRE, 1983).

Na situação descrita no excerto, a professora claramente improvisou, tendo em vista as necessidades e reações das crianças, corroborando como a ideia que “a educação se faz e refaz na práxis, para ser, sendo” (FREIRE, 1983, p.84). Na atividade proposta, ela parecia explorar a descoberta das mãos, pois pedia que eles fizessem marquinhas com as mãos. Trouxe as luvas para a exploração inicial. Ao dar o banho, começou pelas mãos e orientou as estagiárias e as ADI que assim o fizessem. A descoberta das mãos aparece por volta dos quatro meses, e trata-se de um dos primeiros membros que a criança percebe em seu corpo. É por meio delas que os bebês começam a descobrir o mundo. Pediatras afirmam que a partir das sensações do pegar, do segurar é que eles vão constituindo uma imagem sensorial do movimento, ou seja, descobrir a mão é começar a conhecer a si mesmo, pois entendem que a mão lhe pertence e que podem controlá-la, assim como farão com o resto do corpo à medida que vão crescendo (LOPES e CAMPOS JUNIOR, 2009).

As atividades-brincadeiras dirigidas, propostas pela professora no berçário, desvelaram a tríade intenção, conteúdos diretos e indiretos e ação, que foram sendo vivenciadas na relação entre os pares, contando com uma criança participante e interativa no processo. Foram experiências que possibilitaram às crianças fazerem descobertas, tecerem relações e desenvolverem seu pensamento, quando manipularam, interagiram com os objetos que a professora disponibilizou (RAMOS E ROSA, 2008, p.80).

Importante refletir nesse momento que, muitas vezes, as atividades no berçário ocorriam simultaneamente. Uma criança podia estar dormindo, outra no banho, uma terceira explorando a sala e as demais com algum adulto etc. A professora, na maioria das vezes, é o adulto que agrega as crianças em torno de alguma brincadeira planejada. No entanto acontece também de ela e dos outros adultos (ADI e estagiárias) da sala proporcionarem estímulos aos bebês de forma individual ou acompanharem alguma livre exploração no ambiente e com os materiais da sala, mesmo em momentos em que a maioria do grupo esteja em torno da professora. Essas foram questões que compuseram a rotina desse grupo.

As ações pedagógicas evidenciam que as pessoas mais próximas ao bebê vão significando e interpretando as suas necessidades aos poucos e as reações orgânicas são transformadas em simbólicas pelo significado que o outro

dá ao comportamento do bebê. Assim, quando um bebê vai para um CMEI, é imprescindível que os adultos consigam desenvolver esta comunicação afetiva para poder interpretar suas emoções e atendê-lo em suas necessidades (CRISTOFELI E CAMPOS, 2016), como por exemplo, a alimentação e o sono, concebido o respeito ao seu tempo e a sua necessidade como ato pedagógico. Pois ação e intenção diante dessas questões passam por uma concepção de criança e de instituição de educação infantil, portanto, de ação pedagógica.

Tendo em mente essas premissas, apresentaremos como aconteceram as ações de cuidados pessoais no berçário. A prática docente nessas atividades é vivida de forma intencional, ou seja, também é caracterizada como atividade pedagógica. O ser cuidado, para um bebê, é a primeira forma de aprendizagem com o mundo e para o mundo, é aprender sobre ter um corpo, aprender com o afeto a lidar com suas necessidades atendidas ou não. Os momentos do cuidar foram e são momentos educativos e vice-versa. Foram conteúdos vividos de forma articulada com os demais, sem apresentar superposição de um em detrimento do outro.

Esses momentos representam também a materialização do currículo no berçário. A relação estabelecida entre adultos e entre adultos e as crianças tem na comunicação um aspecto essencial para uma troca de saberes. Durante grande parte do tempo de atuação docente, na sala, a atenção esteve sempre presente, ora da professora para com as crianças, ora da professora para com as estagiárias ou com a ADI. A professora, por vezes, trocava ideias com a ADI ou com as estagiárias sobre a melhor forma de intervir, de modo que o trato com os bebês fosse feito com o respeito e a estimulação dos adultos para com eles, caracterizando, repetimos, a importância da comunicação entre os adultos e a escuta à criança na vivência da relação docente-discente.

A alimentação acontece em três tempos: café da manhã, lanche e almoço. Horários são definidos para isso, constituem parâmetros para os bebês e fazem parte da rotina geral do CMEI. Das 7h às 7h30 é oferecido o café da manhã, às 9h é servido o lanche e às 10h30, o almoço. Vale lembrar que os horários “definidos” na rotina oficial da instituição para essas atividades são estimulados, isto é, a oferta se faz sempre nos mesmos horários para que se forme o hábito, mesmo acontecendo de a criança não aceitar o alimento naquele horário. Para estas que se recusam a comer, é oferecido o alimento posteriormente. Como visto, são regras flexíveis, com variações que acontecem diante da necessidade individual de cada criança. O respeito a esses momentos é uma característica do CMEI. A rotina individual da criança é vista pelos adultos de modo a satisfazer as necessidades da faixa etária, revelando, mais uma vez, a intenção de pautar a prática pedagógica pelos princípios e diretrizes da Política de Ensino do Município do Recife.

Para exemplificar uma dessas situações na hora da alimentação, trouxemos o seguinte excerto, extraído do diário de campo:

Chegou a hora do almoço. Apenas duas crianças (Pedro e Luana) estão com mais dificuldades de adaptar-se e são aquelas que não estão se alimentando bem. Com relação a Pedro, que é dos que estavam se recusando a se alimentar, porque ainda mama e ainda estava chorando muito, parecendo dizer do estranhamento ao novo ambiente. A ADI colocou-o na cadeirinha de alimentação, ele se recusou, chorou. Então ela o colocou no colo e a professora foi dando a comida em sua boca. Ele rejeitou um pouco, mas a professora insistiu e nas tentativas foi conversando:

- *Tem que comer um pouquinho que seja, para ir aprendendo, conhecendo a rotina daqui. Mesmo que não coma muito, três colherzinhas, para ele já saber que é a hora do almoço. Com a criança: - Vamos titia! – Vamos Pedro! Vamos provar a comida... É a hora do almoço... essa comida é diferente, não é?*  
Ele provou um pouco e ela não mais insistiu. (DC, 2018).

167

Nos primeiros dias das crianças no CMEI, algumas choravam muito e recusavam a se alimentar, sobretudo duas crianças em especial, uma menina e um menino. A menina não abria a boca para o alimento, principalmente no almoço. Vimos a professora conversar com ela, insistindo até que ela aceitasse o alimento.

Luana não queria almoçar, não dormiu e estava com muito sono. A professora com ela no braço ia cantando e tentando alimentá-la e ia dizendo - *Vai mulher, vamos abrir a boca!!* E Luana chorava..., mas olhava para professora com atenção e aos poucos foi se acalmando e, a cada fala de carinho e canções da professora, ela comia um pouco. Nesse dia, se alimentou um pouco mais.

A hora da alimentação não se constitui apenas em um período, vinculado à nutrição. Ela é também currículo. Ela supõe saberes de diversas ordens por parte da professora, mobilizados no trato com a criança, mas supõe também a intenção de que a criança se aproprie de algo: gostos, sabores, saberes embutidos na comida, modos de se alimentar que são da cultura e estão presentes nos alimentos selecionados e na forma de preparo.

Essa hora é também de troca, de contato com o outro, especialmente com o adulto, em uma relação permeada por fatores emocionais, familiares e culturais (MATURANA, 2010). O vínculo estabelecido com os adultos vai gerando segurança na criança, que a habilita a estar e permanecer naquele ambiente. A forma de tratamento, o falar com a criança “olho no olho”, dá sentido às emoções.

O aconchego é essencial para tranquilizar a criança e ela poder ir se sentindo integrante daquele grupo. Portanto, a hora da alimentação, assim como o do sono, constitui momento importante na formação de vínculos.

O horário do sono, ou melhor, o respeito ao horário do sono é outro fator de cuidado que contribui para responder às necessidades das crianças, especialmente para a saúde e especificamente o sistema nervoso central (CRISTOFELI E CAMPOS, 2016). O ritmo e a necessidade de sono variam de criança para criança, dessa forma, o acalanto dos adultos e o conhecimento sobre o modo como cada bebê gosta de dormir fazem parte da ação docente em uma sala de berçário.

168

No CMEI, cuidado é também um ato pedagógico, pois implica a necessidade de falar com as famílias para conhecer a rotina da criança, flexibilizar os horários das atividades, seja ela sono, alimentação ou brincadeiras, em razão da rotina dos bebês. Para tanto, é imprescindível que, na prática docente, exista um olhar atento para se identificarem gostos e objetos de preferência e/ou por uso frequente ou por aviso da família. A título de exemplo: em uma ocasião, uma criança recusava-se a dormir. A professora conversou com a mãe, entendeu um pouco a rotina dela e solicitou que trouxesse seu “bebê-conforto”, pois, em conversa com a avó, descobriu que a criança passava grande parte do tempo em casa, acomodada neste equipamento, como mostra a fala da professora: “*Pedi à mãe de Luana que trouxesse o bebê conforto dela, para ela ter algo dela, de casa... ter o cheirinho dela.*” Ou seja, um objeto de apego (objeto transicional) - um paninho, uma chupeta, uma fralda - é importante para a hora do sono para que as crianças sintam-se seguras.

Estabelecer uma conexão desse bebê com a instituição foi uma demanda da professora; assim como entender a rotina dela foi a primeira definição que ela tomou para promover a chegada, a adaptação e o vínculo com essa criança. Na mesma semana, depois que seu bebê conforto chegou, ela conseguiu dormir bem mais facilmente. A professora comemorou: – “*Hoje espero que ela durma mais tranquila.*”

Há processos que acometem os bebês e podem conturbar seu sono: a separação temporária da mãe/pai, a adaptação ao novo ambiente que inclui: nova alimentação, novas pessoas, novo espaço, novos cheiros, novos brinquedos etc. Algumas observações quanto ao sono dizem respeito especialmente ao direito da criança a ter educação e cuidado. Os bebês, durante o sono, apresentaram diferentes modos de dormir que, em parceria com a família, foram entendidos pela professora para que sua ação fosse mais eficiente e de respeito para com a criança.

O trabalho docente passa por atitudes que valorizem a segurança, o vínculo, a constância da rotina e dos recursos que viabilizem sua inserção ao

grupo. A organização espacial da sala também é um exemplo de que essas ações pedagógicas aconteceram para viabilizar a chegada e a permanência das crianças no grupo. O formato de arrumação dos berços chamou-nos atenção. Eles são colocados na sala principal do berçário, posicionados de lado, virados, para quando a criança acordar, poder sair e ir explorar o ambiente; ir para onde ou para quem desejar. Contudo, às vezes, algumas crianças ficam paradas e choram, solicitando a um adulto que vá ao seu encontro. Esse tipo de organização do ambiente é próprio do CMEI e sinaliza a concepção de criança e de educação infantil, aproximando-se da proposta pedagógica da rede da cidade do Recife, como pode ser visto no exemplo retirado do diário de campo.

As crianças estavam dormindo nos berços que estão virados, no salão principal da sala. À medida que iam acordando, iam logo explorando o ambiente da sala. Ricardo, que já anda, vai sempre para a estante de brinquedos... Clara saiu do berço e foi engatinhando em direção da estagiária, choramingando... A estagiária colocou sua chupeta e a acalentou. Ao mesmo tempo, Pedro acordou e ficou sentado no berço olhando para os adultos e depois ficou brincando com o móvel que está preso ao berço. (DC, março, 218)

Na prática pedagógica docente-discente da educação infantil, as escolhas para a realização das atividades, assim como a escolha dos conteúdos e dos recursos, são feitas com base em uma concepção de criança e de instituição de educação infantil e correspondem a um perfil de professor(a). Percebemos que a seleção da atividade, do material e da forma como usá-lo revelou que estão refletidas nesse trabalho: a intenção com a atividade e as concepções de criança sujeito de direitos e de uma educação infantil pedagógica.

A ação de possibilitar aos bebês diferentes sensações, com os diferentes materiais, a atitude de respeito pela rotina individual da criança, além do entendimento da sua necessidade corporal, das descobertas, bem como o entendimento de que é necessária a formação do coletivo para o bem-estar das crianças, a exemplo do momento em que a orientação é dada a uma estagiária, são requisitos de uma prática pedagógica na EI que observa o que há de mais relevante. A condução dos momentos antes, durante e depois da alimentação e do sono, permeados de gestos de carinho e amorosidade (abraços, colocar no colo, cantar músicas e falar olhando para a criança), são aspectos que entendemos como bastante significativos a uma prática pedagógica da professora berçarista, e que foram também observados no CMEI campo de pesquisa.

As atividades vivenciadas no berçário envolveram atitudes de aconchego, que contribuem para uma aproximação entre os adultos e as crianças e favorecem a construção de vínculos. Essas ações fizeram parte das atividades

na sala do berçário. E, segundo Cristofeli e Campos (2016), contribuem “de maneira significativa para o processo de adaptação dos bebês pois [...] colaboram para uma aproximação maior entre educador (a) em processo de adaptação escolar” (p. 75).

A construção de vínculos nessa faixa etária reveste-se de grandes encontros de afeto, amorosidade e ludicidade. Portanto, momentos pedagógicos que têm uma interseção de atividades desafiadoras propostas pela professora e os desejos e a participação das crianças permitem a construção da autonomia e das aprendizagens sociais.

### À guisa de conclusão

O trabalho docente-discente no berçário do CMEI campo de investigação esteve permeado pelas interpretações da ação e da “fala” da criança. Como diz Franco (2008), o caráter pedagógico na educação infantil compreende todos os aspectos envolvidos com as finalidades que se pretendem da educação, as ações planejadas para o coletivo, as ações e brincadeiras individuais, os cuidados pessoais que fazem o contexto e o texto da prática pedagógica vivida no berçário.

Esse conjunto de aspectos denota uma aproximação entre a prática pedagógica docente-discente freireana e as orientações constantes dos documentos legais nacionais. Entretanto o conhecimento sobre o desenvolvimento e as concepções do ser criança, aliado aos saberes necessários à prática docente discente, principalmente, bom senso, humildade, tolerância, alegria, amorosidade, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e, sobretudo, querer bem as crianças (FREIRE, 1996) faz a diferença na materialização do currículo em uma perspectiva crítica.

O respeito às especificidades dos bebês, suas necessidades corporais e de estímulos de diferentes graus e níveis foi observado na prática pedagógica docente-discente do berçário. A prática da docente responsável organizou-se em torno de saberes, como necessidades corporais do bebê, formas de comunicação e apreensão da criança do mundo imediato (objetos e pessoas de referência), conhecimento sobre a rotina do bebê, importância do contato corporal entre docente e discente.

A relação docente-discente e a construção de vínculo foram marcas da prática pedagógica no berçário que proporcionaram aos bebês a vivência de diferentes sensações, com os diferentes materiais, atitudes de respeito pela rotina individual da criança, vivências que envolveram atitudes de aconchego, que contribuíram para uma aproximação entre os adultos e as crianças e favoreceram a construção desses vínculos.

A construção de vínculos nessa faixa etária de crianças do berçário reveste-se de grandes encontros de afeto, amorosidade e ludicidade, decorrentes de momentos pedagógicos que têm uma interseção de atividades desafiadoras propostas pela professora e os desejos e a participação das crianças contribuindo com a construção de suas autonomias e aprendizagens sociais.

No trabalho da professora, foi possível identificar a busca por considerar as especificidades de cada bebê, suas atitudes, o olhar atento, a escuta sensível, elementos importantes para a constituição dos conhecimentos desenvolvidos pelas crianças na relação do ensinar-aprender.

171

Identificamos, portanto, o movimento do currículo, expondo a intencionalidade, a deliberação dos eixos estruturadores da atuação docente no berçário. Um processo dinâmico, em constante construção, em que os contextos se relacionam e influenciam a prática pedagógica docente/discente que se faz e refaz, visando a humanização dos sujeitos, conforme o referencial teórico, aqui apresentado.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, A. Interações e brincadeiras? E o ensino onde fica? In: ARCE, A. (Org). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campina- SP: Editora Alínea, 2013.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. **A prática Pedagógica no berçário**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- BARBOSA, M. C. S. *et al.* **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.
- BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: **I Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais (Anais)**. Belo Horizonte, nov. 2010b.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70. ed., 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, M. S. de C. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. Tese (Doutorado em

Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 11 nov. 2009.

172

CRISTOFOLETI, R. de C.; CAMPOS, P. de O processo de adaptação da criança na creche: seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor. **Kiri-kerê**. Pesquisa em Ensino, n. 1, nov. 2016, p. 66-86. Disponível em [www.periodicos.ufes.br/kirikere](http://www.periodicos.ufes.br/kirikere), acessado em 20 de maio de 2017.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, Nº.1, pp.187-198, 1996. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652/40642>, acessado em 22 de abril de 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo. Cortez. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 13. ed. 1983.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 5ªed. São Paulo: Editora Olho d'água, 1994

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. 7ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**, 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. E GUIMARÃES, S. **Partir da infância: diálogos sobre educação** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1998.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez. 1999.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância: Pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso. 2013.

- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- LOPEZ, F. A.; CAMPOS JUNIOR, D. **Tratado de Pediatria**. 2.ed. São Paulo: Editora Manole, 2009.
- MATURANA, V. Reflexões acerca da relação entre alimentação e o homem. **Revista IGT**, v. 7, n. 12, p.176-219, 2010. Disponível em <http://igt.psc.br/ojs2/index.php/igtnarede/article/viewFile/1953/2662>, acessado em 11 de agosto de 2017. MACHADO, I. M. C. Registros pedagógicos de professoras da educação infantil. In: **33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)**. Caxambu/MG, 2010
- MACLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2. ed. 1997.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MOREIRA, A. F. B. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal: Universidade do Minho, Braga, 2001, vol.14, nº 001, p.73-93.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP, Cortez, 2002.
- RAMOS, T. G.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Gerência de educação infantil- Recife: Fundação de cultura cidade do Recife, 2008.
- RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife** / Organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza – Recife: Secretaria de Educação, 2015.
- RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação Revista do Centro de Educação**, vol. 35, nº. 1, jan-abril, 2010, pp. 85-95, Universidade Federal de Santa Maria-Brasil.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTIAGO, M. E. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição a reflexão. **Revista da educação**, [S.l.]: AEC nº106, 1998. p. 34-42.
- SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto, Porto Editora, 1998.

SILVA, C. A. L. da; MATA, A. S. da. Currículo na educação infantil: perspectiva da criança em foco. *In: Anais do VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. João Pessoa, 2013.

SANTOS, M. O. dos; RIBEIRO, M. I. S; VARANDAS, D. N.. O Currículo da Educação Infantil da Educação Infantil em Instituições do Pró-infância no Estado da Bahia. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 125-142, Set/Dez 2014.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

174

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, J. F de. Prática pedagógica e formação de professores. *In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Orgs.). Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA JUNIOR, M. B. M. de *et al.* A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, jul./set. 2010, p. 31-49.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.