



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

GIGIANE PAULA SMOLINSKI

COMO A PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS TORNA-SE UM INDICATIVO

PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA?

Florianópolis

2013

GIGIANE PAULA SMOLINSKI

**COMO A PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS TORNA-SE UM INDICATIVO
PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA?**

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora Prof^ª Dr^ª Patrícia de Moraes Lima.

Florianópolis

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas envolvidas em meu processo de formação do Curso de Pedagogia, professores do curso, que estiveram comigo desde a 1ª fase. Colegas, que comigo trocaram experiências. Familiares e amigos, que enfrentaram junto todos os desafios e suportaram ausências.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Patrícia, que compartilhou comigo dessa experiência tão desafiadora, que me ajudou a buscar e aperfeiçoar os estudos e noções que construí ao longo desses quatro anos e meio de formação.

Agradeço as profissionais da creche pesquisada, que nos receberam e permitiram que alterássemos suas rotinas. Em especial, agradeço às crianças do grupo dois, que compartilharam e tornaram significativo esse momento tão importante em minha formação.

Agradeço a todas as pessoas com quem partilhei todo o percurso de formação, professores e colegas, em especial à minha colega, amiga e parceira Mariléia Faustino, com que trabalhei e dividi experiências que me engrandeceram como profissional e como ser humano.

Agradeço às professoras que compõem a banca examinadora e que aceitaram ler e refletir sobre meu trabalho.

Muito obrigada!

“A verdade nunca é subordinação do que aparece a nossos conceitos, a nossas ideias ou a nossos saberes, mas que é assombro diante do que permanece simultaneamente descoberto e escondido. A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la” (Larrosa, 2000, p.243).

SUMÁRIO

1.Introduzindo e justificando o tema.....	06
1.1 Concepção de infância, buscando referenciar as contribuições dos estudos da infância.....	08
1.2 As contribuições dos estudos e pesquisas que tratam da participação e das ações pedagógicas com os bebês.....	10
1.3 Por uma construção da docência na Educação Infantil pautada sobre a garantia dos direitos à participação dos bebês.....	13
2. Metodologia da pesquisa.....	17
3. Análise dos dados.....	20
3.1 Sobre o conceito de participação social.....	20
3.2 Participação e experimentação dos bebês no momento das refeições.....	21
3.3 Participação e interação dos bebês no ambiente externo.....	23
3.4 Participação na cultura de pares.....	25
3.5 Proposições e interações – a escolha das crianças.....	26
4.Considerações Finais.....	29
5. Referências.....	30

1.INTRODUZINDO E JUSTIFICANDO O TEMA

O objetivo central do presente trabalho é refletir acerca de uma concepção de infância que enleva as crianças como sujeitos de direitos, necessidades e interesses. Pretendo compreender e contribuir para a discussão no que tange à participação das crianças como condição para a uma prática pedagógica pautada na dimensão de reconhecimento da infância. Para tanto, intento inicialmente remeter à concepção de infância construída ao longo da formação, e a partir de pesquisadores na área de Educação e Infância, trazer subsídios acerca da educação e do cuidado das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Compreender a especificidade da infância é fundamental para pensarmos a ação pedagógica com os bebês e de que forma podemos elevar a participação dos pequenos como condição fundamental para uma prática pedagógica que pense a infância como atores sociais.

Para nortear os meus estudos, elegi alguns questionamentos para conduzir a minha proposta de trabalho:

Como afinar o olhar para compreender os bebês como partícipes da prática pedagógica e não meros receptores das ações das profissionais da creche? Como perceber os movimentos, choros, risos como indicativos para a ação pedagógica? Como qualificar as experiências dos bebês na creche, de forma a elevar sua condição de atores sociais e de participação?

A partir dos registros abordados no memorial de estágio da Educação Infantil, realizado no primeiro semestre do ano de 2012 em uma creche da rede municipal de Florianópolis, especificamente em grupo de quinze bebês, busquei dialogar com autores a partir dos questionamentos:

Como são constituídas as experiências de participação das crianças na Educação Infantil? A partir da relação dos adultos? Entre as crianças? O que compreendemos e respeitamos dos modos de sentir e pensar das crianças? Entendemos e valorizamos suas experiências? Promovemos a participação das crianças na relação que tecemos com elas?

Muito mais do que encontrar respostas ou certezas, neste trabalho busquei refletir acerca do que se compreende como participação das crianças, especificamente dos bebês no

contexto institucional. Procurei refletir como podemos contribuir para que os bebês tenham seus movimentos reconhecidos e engrandecidos nas relações tecidas entre os sujeitos que compõem a creche.

O tema de estudo deste trabalho justifica-se na indissociabilidade entre conhecer o sujeito-criança, compreender seu contexto social e histórico e empreender esforços para qualificar uma prática pedagógica que visa “empoderar” o sujeito – criança, na busca por diversificar suas experiências, afim de que ele possa participar e agir sobre sua realidade.

Importante ressaltar que a partir do vivido no campo de pesquisa, os contextos do ser professora permitem, mas também por vezes, impedem a significação da escuta das crianças. Porém a experiência neste trabalho me remete à pensar o sentido que as crianças conferem às propostas que construímos com elas. No que significa para os bebês participar efetivamente do cotidiano da creche.

Busquei refletir sobre como podemos nos destituir da ação de determinar tudo como resultado, positivo ou negativo, e perder-se nessa tentativa em definir para percorrer e experimentar as nuances dos movimentos das crianças.

O que elas nos dizem? Sem propriamente falar...

O que elas nos apontam? Sem propriamente indicar...

Destaco então a impotência do olhar, do olhar que esmiuça o que já é detalhe, do olhar sensível do educador para os bebês como atores sociais.

1.1 Concepção de infância, buscando referenciar as contribuições dos estudos da infância.

“Não queremos uma escola para um dia ser. Queremos uma escola onde na infância a cidadania seja uma realidade. Em nome de um dia ser, não deixamos que a criança seja no presente” (ARROYO, 1994, p.91).

A formação do curso de Pedagogia desta Universidade trouxe-me importantes contribuições para pensar a infância. Se antes de estar neste lugar, eu se quer conseguia diferenciar os conceitos de criança e infância, hoje já posso arriscar-me a escrever sobre esse termo que permeou muitas das leituras e estudos feitos até aqui.

Nas palavras de Arroyo (1994, p.88),

A infância é algo em permanente construção. Refiro-me à própria concepção de infância, que está em permanente construção. A concepção que seus pais tinham de vocês quando eram crianças é muito diferente da concepção que vocês possam ter agora de seus filhos. A infância rural é diferente da infância urbana e isto é muito importante para se definir uma proposta de Educação para a Infância.

Ou seja, a infância tal qual discutimos hoje, passou por inúmeras mudanças ao longo das lutas históricas pela afirmação da criança como sujeito de direitos. Essa discussão torna-se imprescindível para que pensemos que infância é essa e quais as propostas direcionadas para esses sujeitos no contexto educacional.

Por muito tempo a criança era denominada como “vir-a-ser”, um ser em preparação para a vida adulta, que se constituía em aprendizados para a formação de um cidadão que faria parte de uma sociedade. Conforme Bujes (1998, p.09) referencia,

Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta.

À medida que a mulher ganha destaque em uma sociedade que historicamente se constitui a partir da visão masculina, a infância ocupa um novo lugar. Se inicialmente a educação das crianças era exclusividade das famílias, quando a mulher adentra o mercado de trabalho, a sociedade precisa pensar na educação das crianças pequenas, e a infância vai se compondo como categoria social.

Daí que a emergência da infância vai se produzindo no interstício destes séculos, em cada momento histórico, fixando-se em cada ritual, impondo obrigações e direitos, estabelecendo marcas nas coisas e nos corpos. (DORNELLES, 2008, p.13).

Segundo Dornelles (2008), a infância, como a discutimos e, gradativamente conhecemos hoje, passa a existir a partir de uma invenção, “que implica na produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança” (p.19). A população infantil, que não possuía essa distinção, convivia e participava das mesmas atividades que os adultos, passa a ser, segundo a autora, classificada, comparada, diferenciada, hierarquizada, excluída, homogeneizada, segundo novas regras ou normas.

O surgimento das instituições (creches, pré-escolas, escolas infantis) parte de um conjunto desses diversos argumentos, de diferentes segmentos (governo, igreja, instituições filantrópicas), desde aqueles que pensavam nas possibilidades *da e para* a infância, até aqueles que acreditavam em uma educação disciplinadora para manutenção da ordem social. Muitas das práticas constituídas, referenciadas nos estudos de Bujes (1998), mostram como em determinado período histórico nacional, com grande influência de médicos higienistas e psicólogos, buscou-se educar as crianças baseados em condutas eleitas “normais” e “adequadas”, “[...] A produção de saberes sobre a infância está conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas voltadas para eles” (p. 30).

Atualmente constituíram-se outras pesquisas (GUIMARÃES e LEITE, 1999); (AGOSTINHO, 2004); (COUTINHO, 2009); (BARBOSA, 2010); que entre outras, buscaram outros significados para a educação da infância: o educar e o cuidar, baseados nos princípios de atenção, carinho, segurança e afeto dedicados às crianças.

Dentre as autoras que se dedicam aos estudos dos desdobramentos da concepção de infância acima citada para a especificidade da Educação Infantil, destaco Barbosa (2010), que corrobora com essa discussão, quando explicita o movimento brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, para ampliação da oferta de uma educação infantil pública, como direito da criança.

A autora também dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2009 que intensificam a garantia dos direitos das crianças através da instituição de três funções:

*Social – ampliação do acesso às creches e pré-escolas, compartilhando com as famílias a formação e o desenvolvimento das crianças;

*Política – formação das crianças para que elas exerçam seus direitos à participação, criticidade e cidadania;

*Pedagógica – valorização da criatividade, ludicidade e liberdade de expressão em um espaço privilegiado de convívio de diversas manifestações culturais.

Conforme a autora, apesar do estabelecimento de objetivos fundamentais, expressos nas funções descritas acima, e dos avanços históricos em prol de uma “[...] pedagogia específica para as crianças pequenas” (2010, p. 01), há muito que se discutir e fazer para que esta seja efetivada. Principalmente no que diz respeito à qualificação das experiências das crianças de zero a três anos, para que estas tenham direito à infância em toda sua potencialidade.

1.2 As contribuições dos estudos e pesquisas que tratam da participação e das ações pedagógicas com os bebês.

Compreender a especificidade da infância é fundamental para pensarmos a ação pedagógica com os bebês e de que forma podemos elevar a participação dos pequenos como condição fundamental para uma experiência pedagógica que tenha como ponto de partida as crianças. Diversas são as contribuições de pesquisadores, dentre eles destaco Tristão (2005), que deixa marcada a “sutileza” como fator fundamental para a ação pedagógica com as crianças pequenas. A autora revela a necessidade da superação da “visão adultocêntrica” a que estamos condicionados, e que dificulta a compreensão dos bebês como partícipes ativos de seu processo de desenvolvimento.

Uma das condições a se superar na relação com as crianças pequenas trata da valorização da linguagem falada como principal forma de comunicação,

[...] os bebês têm outras formas de comunicação e de expressão (olhares, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos...), tão ou mais complexas que a fala e que dizem muito sobre cada um deles, bastando que os adultos consigam percebê-las. (TRISTÃO, 2005, p. 50).

Se partirmos do pressuposto de que a fala se configura como principal meio de comunicação, os bebês já são deixados à margem do processo institucional. Para tanto, é importante o olhar atento para as outras tantas formas de expressão que os bebês se utilizam para interagir individualmente e no grupo.

O importante é que cada bebê seja entendido em suas particularidades, para que se crie uma relação que vá além das rotinas costumeiramente adotadas na creche. A sutileza, de que nos fala a autora, está presente nos atos mais simples, mas que são extremamente definidores da ação pedagógica e que elevam os bebês de receptores para atores nas relações. Nas palavras de Fernanda Tristão (2005, p.53):

São os olhares das professoras que estarão dando sentido a tudo o que acontece com as pequenas crianças, podendo cair no turbilhão característico da rotina do trabalho diário, tratando-os como um todo homogêneo, ou fomentando experiências para os pequenos, percebendo-os como plurais, heterogêneos.

Duarte (2012, p.07) reforça a discussão, destacando a importância de “[...] aprender a compreender o que os bebês estão manifestando, o que estão dizendo mesmo *sem falar*, [...] na relação de confiança que começa a ser estabelecida a comunicação entre bebê e adulto, e que vai se configurando de forma a ultrapassar as palavras”.

Cabe aqui reassaltar que a partir do vivido no campo de pesquisa, podem-se enumerar as diversas dificuldades que se colocam no cotidiano da creche: um número muito grande de bebês no mesmo grupo; falta de espaço e material adequado; formação docente inicial deficitária; formação continuada inexistente ou sem as devidas condições; a dificuldade na compreensão das especificidades dos bebês; falta de diálogo entre as profissionais da creche; falta de estudo e pesquisa dentro da creche, que fazem com que as professoras não consigam dedicar um olhar mais atento para essas situações.

Conforme Guimarães e Leite (1999, p.04),

O movimento de deslocar o olhar sobre a criança no sentido de percebê-la como sujeito-relacional convoca o educador a redimensionar, também, seu papel no projeto educativo. Coparticipantes, parceiros, os dois pólos da díade criança-adulto extrapolam as posições hierarquizadas do antigo par aluno-professor para inserir-se na cultura como aprendizes, construtores/desveladores da realidade científica e estética.

Ou seja, além de todas as problemáticas sociais e estruturais envolvidas no contexto institucional, superar as relações construídas historicamente acerca do papel do adulto com a criança, requer do profissional da Educação Infantil um olhar muito mais aguçado para os indicativos das crianças, requer que ele repense sua prática, seus modos de organização e planejamento.

As autoras Daniela Guimarães e Maria Isabel Leite (1999, p.02) trazem importantes contribuições de suas pesquisas com experiências italianas acerca de uma *pedagogia dos pequenos*, “[...] buscando configurar especificidades das crianças, valorizando seus modos de ver, pensar e fazer”.

Fazendo relações com a experiência brasileira, as autoras buscam dar enfoque em uma *cultura da infância*, promovendo a atenção para a mudança de paradigmas, para uma nova imagem da infância nas relações sociais. Para tanto, elas remetem ao papel do educador a responsabilidade na interação com os bebês, “[...] falando com a criança, respondendo aos seus sinais, evocando suas respostas” (GUIMARÃES e LEITE, 1999, p. 04).

O objetivo principal do estudo das autoras é a constituição de crianças ativas nas relações com os adultos e com outras crianças, bebês que participam, criam e transformam. Para isso, os adultos precisam vê-los como atores sociais que são e intervir intencionalmente na organização pedagógica que promova o desenvolvimento de experiências e a produção de significados no processo de socialização.

Ainda, segundo Agostinho (2010, p.79), “[...] promover a participação e a inclusão das crianças na produção dos espaços sociais depende do entendimento delas mesmas, como atores sociais, hábeis para jogar um papel ativo na produção e reprodução desses espaços”. Nesse sentido, as formas de participação dos bebês se tornam fundamentais para avaliar a formação das crianças como atores sociais.

Na creche, muitas são as maneiras de expressão dos sujeitos que constituem esse lugar. E, em muitos casos, sabemos que os bebês têm suas manifestações deixadas de lado em prol de uma sabedoria adulta que se agiganta diante de seres de pouca idade. Participar é para o bebê, a forma primordial de dar vez aos seus modos de ser e estar no mundo. Como sujeito de direitos que são os bebês, faço aqui a defesa de que suas *vozes* – e aqui destaco que são inúmeros os jeitos que essas vozes nos chegam, seja pelo riso, choro, gesto, balbucio – sejam enaltecidas no mesmo nível dos demais atores sociais que compõem esse rico espaço de socialização.

1.3 Por uma construção da docência na Educação Infantil pautada sobre a garantia dos direitos à participação dos bebês

A partir do entendimento dos bebês como sujeito de direitos e como produtores de significados no contexto educacional, cabe questionar como afinar o olhar para compreender os bebês como participes da prática pedagógica e não meros receptores das ações das profissionais da creche? Como perceber os movimentos, choros, risos como indicativos para uma ação pedagógica? De que forma não confundir cuidado com superproteção, de forma a suprimir a ação das crianças em nome da segurança? Como qualificar as experiências dos bebês na creche, de forma a elevar sua condição de atores sociais de fato?

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil¹ indicam possibilidades para pensarmos nessas questões. Rocha (2010), a partir das Diretrizes para a Educação Infantil Nacional, aponta os fundamentos norteadores a partir dos quais as diretrizes municipais foram construídas:

I – Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

¹ Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis objetivando estabelecer diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil deste município. Foram elaboradas pela professora Eloisa Acires Candal Rocha.

II – Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

III – Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

A partir desses princípios foi sendo pensada uma Pedagogia da Infância² que atendesse às demandas da educação e cuidado necessários às crianças:

[...] um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir das experiências próximas e cotidianas, em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos (ROCHA, 2010, p.13).

Para tanto, a autora sugere que se conheçam as crianças, seu contexto social e cultural, suas formas de expressar e estar no mundo. A escuta das expressões das crianças estabelece uma relação de maior proximidade com os adultos, tornando-se um dos importantes passos para superação de uma visão de subordinação das crianças, para que elas possam compartilhar com os adultos a organização de seu cotidiano institucional.

No que se referem à participação infantil, as Diretrizes ainda definem que ela não se trata apenas da escuta das crianças, que este se configura como um primeiro passo, mas que principalmente, “[...] depende da efetiva participação social, da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaço e contexto privilegiados das vivências da infância” (ROCHA, 2010, p. 16).

Diante do exposto e a partir dos estudos realizados no eixo Educação e Infância e nas disciplinas de Filosofia e Educação do Curso de Pedagogia, remeto-me a um autor que promove uma interessante reflexão acerca do conceito de experiência, que acredito ser um caminho importante para pensarmos na efetiva participação das crianças.

No texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (2002), Jorge Larrosa trata da experiência não como experimento ou acúmulo de saberes, mas a experiência como “[...] o

² Aqui gostaria de localizar a professora Eloisa Acires Candal Rocha como pesquisadora que trouxe inúmeras contribuições para as reflexões e consolidação de uma Pedagogia da Infância. As Diretrizes aqui citadas foram elaboradas a partir de sua trajetória em prol da docência e das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...] (p.21)”, a experiência como possibilidade. Instiga-nos a pensar a educação como possibilidade para o sentir.

O autor argumenta que pensar a experiência nesses termos requer deixar de lado o excesso de informação a que estamos submetidos na sociedade atual, fazendo parecer que sempre precisamos “correr” atrás da informação que muda tão rápido, quanto somos capazes de absorvê-la. E, ainda, após termos absorvido tanta informação, temos a obrigação de opinar a respeito. Como se esses fatores fossem condição fundamental para que o conhecimento fosse processado pelos indivíduos.

Além do excesso de informação e da necessidade de opinião, o autor ainda descreve, como destruidores da experiência: a falta de tempo, o aligeiramento com que percebemos e vivenciamos as coisas e o excesso de trabalho, como se a experiência fosse o acúmulo de atividades.

Para o autor, a experiência dessa forma se torna impossível. Se já temos opinião para tudo, não nos abrimos para mais nada. Se já estamos repletos de informação, sem tempo para o sentir, nada nos acontece. Pois não deixamos espaço para o outro chegar, o outro lugar, o outro objeto, o outro ser humano. A experiência requer tempo, requer liberdade, requer abertura para as possibilidades, requer que sintamos de fato aquilo que nos acontece. Nas palavras de Larrosa (2002, p.24),

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.

A experiência com e para os bebês exige do adulto essa paciência, esse detalhe, essa atenção demorada. Defender a participação dos pequenos, como condição fundamental para a ação pedagógica exige que o profissional se oponha a já citada visão adultocêntrica. Exigências essas, que se deparam com um mundo constituído na fugacidade, que se compõem

de estruturas massificantes. Porém, eleger os bebês como atores sociais requer que reflitamos sobre as experiências que se passam no contexto da creche.

2. Metodologia da pesquisa

[...] o modo como se escreve está estreitamente articulado às escolhas teóricas e políticas que se empreende. (LOURO, 2004, p.01).

Louro (2004) nos revela que o modo como articulamos o que escrevemos está relacionado sempre com o que pensamos e compreendemos acerca das coisas e do mundo.

A escrita que agora empreendo, está ligada diretamente à formação que recebi, às noções e conceitos que construí e continuo construindo. Para tanto, a pesquisa que aqui desenvolvo, diz respeito às questões que também construí nos processos de leituras e discussões que pude durante a minha formação realizar.

Conforme Louro (2004), “O “tom” de um texto pode encerrar uma discussão ou, em vez disso provocar polêmica e/ou dissenso. O modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas ou políticas” (p. 02). Como ainda faço parte de uma formação inicial, proponho-me a trazer contribuições de autores acerca do tema estudado e levantar questionamentos sobre as condições da efetiva participação dos bebês na ação pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

Pesquisar acerca da infância requer considerar toda a construção social e histórica acerca deste conceito, e requer, acima de tudo, que se considere “[...] a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura” (KRAMER, 2002, p. 42).

Pesquisar com e sobre as crianças na concepção acima citada, exige do pesquisador o posicionamento frente à autoria e à autorização das crianças. Kramer (2002, p.43) aponta três importantes questões referentes à pesquisa na infância:

[...] os nomes (verdadeiros ou fictícios), relacionando este tema à autoria das ações e produções; os rostos, discutindo a autorização do uso de imagens de crianças em teses, livros, internet; a devolução de achados, falando de pesquisa, compromisso e cumplicidade.

A autora faz importantes apontamentos e compartilha inúmeras dúvidas acerca dos dilemas do pesquisador que ao mesmo tempo em que vela pela proteção das crianças,

retirando os nomes originais dos textos, por exemplo, também retira das crianças sua condição de sujeito de direitos. Direito de falar, opinar, participar da construção de seu desenvolvimento e ter sua autoria reconhecida nas publicações.

Outro ponto trata do uso de imagens, a quem devemos pedir autorização para publicação das imagens das crianças? Aos adultos ou às crianças? Ao divulgarmos as imagens não estaremos expondo demasiadamente as crianças? E por último, como devolver às pesquisas às crianças, às instituições e à sociedade em geral? Como lidar com situações de violência, exclusão, mantendo o afastamento inerente à pesquisa?

Enfim, a autora traz possibilidades e questionamentos sobre como lidar com questões tão sérias que envolvem a pesquisa com crianças. O mais importante é ter clara nossa concepção de infância, buscando sempre fazer referência aos sujeitos de direitos com os quais estamos tecendo essas relações. Nas palavras de Larrosa (2000, p.231):

A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que ainda não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado.

Estou longe de “dominar” o tema, mas arrisco-me a tecer algumas observações a partir dos registros do vivido na experiência de estágio na Educação Infantil, componente do currículo da formação do curso de Pedagogia, para pensar como são constituídas as práticas nas creches, como são tecidas as relações de participação dos bebês nesse contexto.

A coleta dos dados é proveniente dos registros contidos no memorial de estágio que foi realizado no primeiro semestre de 2012, em uma creche pública da rede municipal de Florianópolis, que busquei não nomear, buscando preservar a identidade da instituição. Optei por nomear crianças que compunham o grupo G2, grupo constituído por quinze bebês, buscando dar voz e vez aos sujeitos da pesquisa, baseando-me, sobretudo, na reflexão de Kramer (2002).

Fui percebendo o cuidado ao adentrar nesse lugar em que era “estranha”. Por vezes vista, como “apontadora”, ou mesmo “avaliadora” de uma prática lá existente. Minha entrada

necessitou um olhar de pesquisadora, de aprendiz. Meu olhar precisou ser desconstruído e reconstruído, à medida que reconheço esse lugar que já possui vida própria, que já traz em seu bojo uma concepção de criança, que já possui sua rotina, suas práticas...

Levantei diversas questões: como chego nesse espaço, como me aproximo do outro? Como lido com as resistências das profissionais desse lugar? E como tenho o cuidado de não tentar prescrever nenhum tipo, forma ou jeito de fazer, mas ao mesmo tempo, não perco minha intencionalidade, dentro da concepção de infância que fui construindo ao longo do curso?

Depois de ter partilhado alguns momentos com as crianças de todos os grupos da creche, optei por concentrar minhas observações e registros no G2, grupo de crianças composto por oito meninas e sete meninos, de onze meses até um ano e onze meses. O grupo contava com uma professora presente em tempo integral (oito horas diárias) e duas auxiliares de sala (seis horas diárias cada uma). Sendo que a creche oferecia atendimento das 7h às 19h.

Os materiais utilizados para tecer as reflexões se basearam nas observações do espaço e do cotidiano do grupo e da creche, das imagens registradas, dos registros escritos acerca dos momentos partilhados com as crianças, das contribuições dos bebês através de seus movimentos, dos registros realizados a partir do contexto da comunidade onde se encontra a creche, como também do memorial constituído a partir da experiência construída no estágio.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Há que se 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, 2006, p. 106).

3.1 Sobre o conceito de participação social

A partir de estudos sobre a participação das crianças, os autores Manuel Jacinto Sarmiento, Natália Fernandes e Catarina Tomás, no texto *Políticas públicas e participação infantil* (2007, p.183), discutem sobre “[...] a efetiva presença das crianças como destinatárias e como intérpretes da construção do espaço público”.

Conforme o texto, historicamente as crianças foram excluídas das esferas sociais e confinadas em um espaço social conduzido e controlado pelos adultos, privando, desta maneira, o exercício dos direitos políticos dos pequenos.

Os autores ressaltam a invisibilidade das ações das crianças, que, por conseguinte restringe as intervenções políticas destinadas à essa categoria social, “[...] as crianças são o grupo geracional mais afectado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas” (Sarmiento et al 2007, p. 185).

Vários são os fatores que promovem o não reconhecimento da participação das crianças no cenário social. Dentre estes, o texto traz dois importantes fatores: a *noção moderna de cidadania*, que reduz as crianças à imaturidade social, julgando-as como “[...] desprovidas de vontade e racionalidade próprias” (Sarmiento et al 2007, p. 187). Neste contexto, o acesso à cidadania só se dá na fase adulta, quando os indivíduos já foram escolarizados— segundo os autores, a escola traz em seu bojo intermináveis conflitos, desde aqueles que caminham na direção da ampliação dos direitos pelas crianças, até aqueles que cultivam uma histórica cultura de dominação - e tem condições de participar racionalmente da vida em sociedade. Outro fator trata da *privatização da infância* como mecanismo de proteção

das crianças. Ou seja, as crianças sendo separadas do convívio coletivo e tendo sua rotina preenchida por inúmeras atividades sob o controle dos adultos.

Considerando a participação como processo de interação social, os autores afirmam:

[...] que a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por fatores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças, [...] exige que tenhamos em conta a influência das estruturas e instituições que as envolvem, [...] que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil. (Sarmiento et al 2007, p. 190).

Dessa forma, precisamos refletir sobre como os tempos e espaços estão sendo organizados nas instituições, e de que forma, e se efetivamente, a participação das crianças está sendo levada em conta nesse lugar.

Para tanto, busquei dentre os registros contidos no memorial de estágio em Educação Infantil, experiências em que puderam ser evidenciadas a participação dos bebês no cotidiano da creche.

3.2 Participação e experimentação dos bebês no momento das refeições

A partir das observações e registros provenientes do memorial de estágio no G2, pude perceber experiências que se mostraram significativas na relação com as crianças e que agora posso analisá-las a luz de alguns textos que tenham como foco o tema de pesquisa deste TCC.

Dentre estes, destaco os momentos de alimentação, que permeiam a rotina da creche e que se constituem como espaço privilegiado de participação e socialização da infância.

Logo que iniciei a observação, as crianças deste grupo, diferentemente dos demais grupos da creche, eram alimentadas individualmente dentro da sala. A profissional que trabalhava na cozinha trazia todos os recipientes de plástico servidos, e a professora e a auxiliar alimentavam as crianças, servindo-lhes o alimento.

Nesse movimento, as dimensões de educação e cuidado, principais eixos norteadores da prática pedagógica nas creches, iam se extinguindo, à medida que a alimentação tornava-se

muito mais uma tarefa a cumprir dentro do cotidiano, do que Lessa (2011, p.89) nos aponta “[...] uma experiência de viver, a responsabilidade pela alimentação, a higiene, e de modo geral, a atenção ao corpo é, de fato, dimensão primordial da educação na primeira infância”.

Essa prática, que inibia a participação das crianças, fez com que a auxiliar de sala, propusesse um espaço em que as crianças poderiam se experimentar nas refeições:

As profissionais (professora e auxiliar da sala) serviram os pratos com sopa e dispuseram na mesa localizada no solário para as crianças, que já estavam sentadas aguardando. Todas, sem exceção, comiam de forma independente, seja auxiliando com as mãos a chegada da comida à colher, seja levando o prato até a boca para pegar aquele restinho do fundo (Memorial de estágio, 2012, p. 09).

O espaço citado como solário era anexo à sala, e tinha contato com o ambiente externo, pois dava de frente para o parque. Neste espaço foi colocada uma mesa e as crianças puderam se experimentar na ação de comer sozinhas. Conforme Rosseti-Ferreira apud Seabra (2005), “[...] a comida vai adquirindo um significado social. Cada vez mais a criança sente vontade de tocar, sentir as formas, sabores e texturas, cheirar, olhar, ou seja, explorar o alimento” (p.78). Pude então perceber as possibilidades que esse momento propiciava, e o desafio para o adulto “desabituar” o olhar, pois onde anteriormente só cabia a higiene, a ordem e a precisão, agora dava lugar à liberdade de experimentar:

A professora indicou para a Léia (minha dupla de estágio) que ajudasse o Wellington (bebê G2) a se alimentar, - o Wellington é o bebê de menor idade, que demanda mais acompanhamento dos adultos – a Léia o colocou no carrinho e começou a oferecer-lhe a sopa. Porém vendo os colegas comendo sozinhos, ele também quis partilhar dessa experiência. Ao perceber isso, a Léia o tirou do carrinho e o colocou na mesa junto com os demais colegas. O Wellington, então, pode experimentar-se na ação de comer sozinho, o que a princípio não havia sido pensado pelas professoras. Outro menino, o Vitor (bebê G2), um bebê que continuamente chora por sentir falta da irmã que está no grupo ao lado, mostrava-se muito autônomo ao comer sozinho, até repetiu o prato e chamava-nos para mostrar o que estava fazendo. (Memorial de estágio, 2012, p. 10).

Pode-se perceber que essa iniciativa da profissional, foi ampliada sugerindo que as crianças pudessem partilhar desse momento com as demais crianças da creche, no refeitório, um local conquistado pelas profissionais a partir de um projeto realizado em 2007, com um aparelho de buffet e mesas dispostas no espaço que antes era o hall.

Buscando o aperfeiçoamento dessas observações que tinham como foco a participação das crianças nesses contextos em que experienciavam-se nos momentos de alimentação, posso ainda destacar:

Logo que iniciamos (estagiárias) as observações na instituição, o grupo 2 era alimentado individualmente pelas professoras. A auxiliar da sala, então, propôs que as crianças se experimentassem na condição de poderem participar das refeições de forma autônoma. Na mesa disposta no solário, foram servidos os potes de plástico e as crianças foram comendo à sua maneira. A “sujeira” se transformou em um detalhe diante da riqueza desse momento. Em poucos dias, a auxiliar sugeriu que as crianças pudessem realizar as refeições no refeitório, partilhando com os demais grupos esse momento de interação. Quando iniciamos a etapa de intervenção referente ao nosso planejamento, a auxiliar estava ausente, mas em prol de sua iniciativa, e principalmente em prol da constituição da autonomia pelas crianças, demos prosseguimento à essa proposta, incrementando a substituição do pote de plástico pelo prato de vidro. Essa pequena alteração permitiu às crianças maior estabilidade, já que o prato era mais pesado e não caía no chão ou se movimentava de lugar quando as crianças lhe direcionavam os talheres. Proporcionou também, segundo nossas observações e registros, maior proveito dos alimentos, já que o levar o talher à boca se tornou mais viável, devido à altura menor do prato. Além de não subestimá-los diante da utilização de um objeto que na visão do adulto poderia ser perigoso em sua materialidade, e claramente verificado que eles poderiam utilizá-lo sem problemas. (Memorial de estágio, 2012, p. 16).

Essa construção, junto com os bebês, foi uma experiência extremamente significativa, conforme Larossa (2002) nomeia, “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21), pois pudemos verificar a efetiva participação das crianças em seu próprio processo de desenvolvimento. A partir das indicações que elas nos davam, pudemos ir qualificando o momento da alimentação, desde o alimentar-se sozinho, até a mudança e a preparação do espaço, passando pela qualificação dos objetos utilizados, para que de fato elas pudessem experimentar-se nessa ação, comendo o quanto e o que quisessem, partilhando com outras crianças esse momento, e principalmente sendo os agentes de sua própria história.

3.3 Participação e interação dos bebês no ambiente externo

Dando continuidade análise dos dados dessa pesquisa, busquei contemplar o momento de ressignificação dos espaços externos da creche, constituído por dois parques, um grande, composto com areia, árvores e brinquedos (balanços, escorregador, etc.), destinado

principalmente às crianças maiores (de 4 e 5 anos) e outro menor, constituído de grama e um brinquedo único, mas que continha diversos artefatos (balanços, escadas, escorregadores, etc.), destinado normalmente para crianças de até 3 anos.

Em virtude de os bebês nunca terem frequentado o parque maior, julgamos interessante propor um novo espaço para participação e interação das crianças. Dessa forma, organizamos junto com os bebês os brinquedos que eles gostariam de brincar (motos, carrinhos de mão, pás, baldes, etc.) e levamos para o parque. Lá distribuímos os brinquedos, junto com outras proposições (minhocão, tenda, bolinhas diversas):

Neste lugar, quase não fomos solicitadas. As crianças estavam muito à vontade, buscando variadas interações, e construindo por si próprias suas experiências. Scheila (bebê G2) não sentiu-se à vontade na areia, pois passava grande parte do tempo no bebê conforto, sem envolver-se nas proposições. Partindo do nosso olhar atento, buscamos possibilitar uma maneira para que ela pudesse interagir com esse espaço, colocamos um tapete de borracha com brinquedos. Lentamente ela foi brincando com a areia à sua volta, e logo estava passeando em todo o parque. (Memorial de estágio, 2012, p. 14).

Analiso que a intencionalidade dessa proposição era a possibilidade de participação em contextos diferentes daqueles que eles geralmente frequentavam. A proteção demasiada, conforme anteriormente citado nesse trabalho, faz com que os bebês deixem de produzir experiências significativas com diferentes materialidades em diferentes ambientes.

Segundo Tristão (2005), as professoras precisam sempre se questionar a respeito das proposições que direcionam as crianças:

É importante para a criança ou é apenas uma atividade planejada pela professora sem levar em conta os interesses e os modos de pensar e agir dos pequenos? [...] A proposta tem a intenção de ampliar e enriquecer o repertório cultural, cinestésico, afetivo ou relacional dos pequeninhos? (p.58).

É preciso desafiar-se para ler e reconhecer a participação dos bebês. O que pude perceber nessa experiência, foi a participação ativa e independente das crianças neste espaço. Apesar de estarmos em quatro adultos à disposição para interagir, elas buscaram outras formas de participação, com outras crianças e com os variados objetos.

Nesse sentido, reafirmo a necessidade do olhar atento dos adultos para com os bebês, da necessidade de perceber como eles podem criar, a partir da intencionalidade qualificada dos profissionais, diversificadas significações, de como podem ser partícipes ativos de seu processo de desenvolvimento. Conforme afirma Coutinho (2009), “[...] exige um olhar de valorização dos bebês enquanto seres humanos competentes, que têm uma dependência relativa do adulto, mas que também produzem cultura e relacionam-se de forma autônoma com seus pares” (p.19).

3.4 Participação na cultura de pares

Outro aspecto importante verificado nos registros trata da participação das crianças na cultura de pares, que segundo Corsaro (2005),

[...] resultam da apropriação criativa que as crianças efectuam da informação do mundo adulto para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares, [...] as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir activamente para a reprodução e mudança cultural. (p.02).

Ou seja, revela a importância da socialização das crianças, como elas produzem e são produzidas pela cultura nas relações com outras crianças e também com os adultos. Abaixo um trecho que representa essa interação:

Nesse momento de escolha das brincadeiras, o que propicia a autonomia das crianças, fez com que o Wellington (bebê G2) buscasse o pneu para brincar. Já dentro do pneu, ele descobriu que tinha água em seu interior, ficou encantado com a descoberta e passou a brincar com a água e utilizá-la para se molhar. O Marcos (bebê G2) quando viu o Wellington brincando com a água mostrou-se interessado na brincadeira e tentou participar entrando no pneu. O Wellington, no entanto, não quis dividir o espaço com o Marcos e o empurrou para fora. Percebendo que não teria como disputar o espaço, pois o outro menino estava sentado e bem a vontade naquele lugar, Marcos se posicionou ao lado, observando de fora e tentando descobrir de onde vinha a água que o Wellington utilizava para se banhar. (Memorial de estágio, 2012, p.14).

O Wellington iniciou a brincadeira sozinho, e o Marcos diante de sua curiosidade pelo objeto, buscou interagir com o colega, que o deixou na condição de espectador. Corsaro (2005) também refere o conflito como forma natural de interação entre as crianças e ainda

reconhece este, como importante fator de transformação do jogo pelas crianças dentro da cultura de pares.

Nesse dia buscamos organizar o espaço de forma a garantir ambientes para brincadeiras individuais e coletivas. Oferecemos diversas materialidades que provocassem a interação das crianças com esses elementos, e fizessem fluir a imaginação nos jogos imaginativos com os colegas. Conforme Corsaro (2005), “[...] as crianças confiam na natureza do seu discurso e ações e nas respostas dos seus companheiros para significar que estão a brincar juntos e devem inserir-se no jogo de fantasia com respostas apropriadas quando necessário” (p.05).

Importante ressaltar que nesse contexto buscamos valorizar a participação entre os bebês, revelando desta forma, que a construção do cotidiano da creche não se faz somente na relação com os adultos que educam e cuidam, mas também com outros bebês, que através de suas ações, gestos, risos e choros, buscam a relação com seus pares.

3.5 Proposições e interações – as escolhas das crianças...

Continuando a análise no movimento de ressignificação dos espaços, busquei localizar a condição de partícipes dos bebês a partir da verificação de propostas que permitissem a escolha das crianças de onde e com o que brincar. Além disso, verifiquei como os objetos foram significados pelas crianças através de seus repertórios:

Fomos dispendo os elementos na mesa - farinha, água, óleo, sal - e as crianças, a seu modo, foram sentindo e misturando os ingredientes. Outros usos foram ganhando espaço, tal como o comer, o mudar de lugar os elementos. Buscamos dar ênfase para a contemplação da experiência sem pressa e sem indicativos de um jeito único de fazer. A Brenda (bebê G2) foi retirando a massinha da mesa e buscando um lugar para que pudesse manusear individualmente. Utilizou a cadeira para acomodar a mistura e deu outro significado para o proposto.

Depois da massinha pronta, personagens foram sendo criados, como cobras e jacarés, que foram utilizados pelas crianças para “assustar” os colegas. A Isabely (bebê G2) estava me observando fazer uma cobrinha, quando aproveitei para fingir que a cobra iria pegá-la. Ela fingiu se sentir assustada, e logo pegou a cobrinha para correr atrás dos colegas, que saíam correndo para escapar da cobra que queria ‘comê-los’. A Micaely (bebê G2) repetiu o

gesto, pegando o jacaré para assustar os colegas. (Memorial de estágio, 2012, p.18).

Na cena descrita acima, as crianças puderam interagir com diversas materialidades. A intenção era de que o tempo não fosse um imperativo, mas pelo contrário, a experiência determinasse os usos e espaços que os elementos que se transformaram em massinha pudessem ser utilizados. Conforme Agostinho (2004), as crianças, “[...] vão inventando, inovando, explorando de outras formas, dando novos significados aos arranjos e objetos” (p.08). A motivação pela brincadeira e pela liberdade de manuseio das formas ilustrou o jogo de faz de conta iniciado pelas crianças com a massinha.

A condição de ator social se torna notória quando os bebês podem escolher como brincar, interagir com os objetos para além de seu significado, imaginar e ressignificar a prática pedagógica para além do proposto.

Outro exemplo de formas e usos ressignificados pelas crianças é descrito no registro abaixo:

Trouxemos os sacos cheios de espuma. As crianças foram abraçando e arrastando os sacos, e buscando descobrir o que estava lá dentro. Deixamos que experimentassem e com os dedinhos tentavam furá-los. Mais tarde, ajudamos então a abri-los, e as crianças, cada uma a seu tempo, foram experimentando esse novo elemento. Jogavam a espuma pra cima e nos colegas, passavam em suas cabeças e em seus corpos, “nadavam” por cima da espuma, deitavam em cima desse objeto fofinho. Seus cabelos ficaram feito neve. Nesse movimento trouxemos o minhocão para que fosse cheio, tornando-se mais um objeto para experimentar, já que as crianças colocavam e retiravam a espuma de dentro. O mais importante foi ampliar o planejado, deixar fluir a imaginação, e deixar a experiência se sobrepor à atividade. (Memorial de estágio, 2012, p.19).

A partir de um planejamento que buscava elevar a participação e a interação dos bebês, essa experiência revelou a importância das crianças como atores e não meros espectadores. A importância do tocar para além do simples toque com as mãos, sentir com os pés, com a barriga, com a cabeça, com o corpo todo, a espuma e todos elementos que havíamos disponibilizado, havia permitido uma experiência que alterava a função que havíamos planejado inicialmente que era encher o minhocão e que, com a ação das crianças e suas participações, outras vivências colocavam-se em cena.

As crianças nos mostram a todo o momento como sentem e vivem o espaço da creche. Planejar a partir disso, desafia-nos à respeitar e pensar esse lugar coletivamente,

[...] nestes outros sentidos e significados que vão empregando no espaço e em tudo que nele está contido, as crianças vão indicando para o espaço da creche *um lugar para brincar*, onde o sonho e a fantasia são possíveis, aguçando em nós o desejo de que elas nos enfaticem. (AGOSTINHO, 2004, p.09).

Considerar a criança, e neste recorte, o bebê, como ator social, como participante do cotidiano da creche, requer do adulto um olhar que ultrapasse prescrições, estruturas e rotinas que aprisionam. Requer um olhar que pense no sujeito-criança, nos “[...] seus jeitos de ver, olhar, pensar, sentir, cheirar, tocar, perceber o mundo” (AGOSTINHO, 2004, p. 14).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho busquei refletir acerca de temas relevantes que tive a oportunidade de discutir durante a formação.

A discussão sobre a infância faz obviamente parte da formação do pedagogo. Pensar e repensar acerca das noções e concepções que a compõem, me ajudaram a construir alguns dos significados que fazem parte da docência na Educação Infantil.

Do movimento de erros e acertos, encontros e desencontros, que permearam todo o percurso da graduação, inclusive as experiências de estágio, pude buscar, com a inestimável ajuda de minha orientadora, pesquisadores e autores que delineararam seus estudos acerca da importância da educação, do cuidado, e principalmente sobre a participação dos bebês no contexto da creche.

Importante ressaltar que a escrita aqui tecida, tem caráter inicial, e se faz muito mais a partir dos pesquisadores referenciados, do que de minha própria autoria. Me reservo a dizer que minha escrita está permeada por impressões, observações, certezas e dúvidas, até por vezes, aligeiradas, mas marcadas pelas significações que empreendi nessa jornada.

Nas palavras de Larrosa (2000),

A verdade nunca é subordinação do que aparece a nossos conceitos, a nossas ideias ou a nossos saberes, mas que é assombro diante do que permanece simultaneamente descoberto e escondido. A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la (p.243).

Para tanto, a partir dos estudos delineados até aqui, e principalmente, a partir do presente trabalho, reafirmo que é possível afinar nosso olhar acerca da experiência com e para os bebês. Eleger os bebês como atores sociais requer que reflitamos sobre a participação no contexto da creche.

5. REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é esse?** In: 27ª Reunião Anual da Anped: Caxambu/ Minas Gerais, 2004.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Participação das crianças na Educação Infantil.** In: Formas de participação na Educação Infantil. Tese de Doutorado. Universidade do Minho: Portugal, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **O Significado da Infância.** In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. MEC: Brasília, 1994.
- BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. Educação Infantil pra que te quero? UFRGS: Porto Alegre, 1998.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **O estudo das relações sociais dos bebês na creche uma abordagem interdisciplinar.** In: Revista Zero-a-seis, Florianópolis, v.19, p. 17-25, 2009.
- CORSARO, Willian. **Ação coletiva e agência na cultura de pares infantis.** Indiana USA: University, Bloomington, 2005.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam. Da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** In: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, Florianópolis, 2012.
- GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel. **A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos.** Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1999.
- KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/2002.
- KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** In: Infância, Educação e Direitos Humanos. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LARROSA, Jorge. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro.** In: LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002.

LESSA, Juliana Schumacker. **O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública.** Dissertação de mestrado, UFSC, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Conhecer, pesquisar, escrever...** In: Comunicação apresentada na V Anped Sul, Curitiba, abril/2004.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália; Tomás, Catarina. **Políticas Públicas e Participação Infantil.** In: Educação, Sociedade e Culturas, nº 25, 2007, 183-206.

SEABRA, Karla da Costa; MOURA, Maria Lucia Seidl de. **Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê.** In: Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v.10, n.1, p. 77-86, jan./abr. 2005.

SMOLINSKI, Gigiane Paula; CARDOSO, Mariléia Faustino. **Compartilhando olhares, gestos, expressões... Vivenciando experiências.** Memorial de estágio – UFSC, 2012.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza.** In: Revista Reflexão e Ação, v. 3. UNISC, 2005.