



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

CÍNTIA RODRIGUES DE ANDRADE DE ASSUNÇÃO

**A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA SEMÂNTICA – UM
ESTUDO NOS TRABALHOS DO GT07 DA 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED
(2015)**

Florianópolis

2016

CÍNTIA RODRIGUES DE ANDRADE DE ASSUNÇÃO

A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA SEMÂNTICA – UM ESTUDO
NOS TRABALHOS DO GT07 DA 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED (2015)

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC) para obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr.^a Kátia Adair
Agostinho.

Florianópolis

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Assunção, Cíntia Rodrigues de Andrade de
A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA SEMÂNTICA -
UM ESTUDO NOS TRABALHOS DO GT07 DA 37ª REUNIÃO NACIONAL DA
ANPED (2015) / Cíntia Rodrigues de Andrade de Assunção ;
orientadora, Kátia Adair Agostinho - Florianópolis, SC,
2016.

P.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação. Graduação em Pedagogia.

Inclui referências

1. Pedagogia. 2. Especificidade da Educação Infantil. 3.
Pedagogia da Infância. 4. Semântica. I. Agostinho, Kátia
Adair. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Pedagogia. III. Título.

CÍNTIA RODRIGUES DE ANDRADE DE ASSUNÇÃO

A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA SEMÂNTICA – UM ESTUDO
NOS TRABALHOS DO GT07 DA 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED (2015)

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 08 de agosto de 2016.

Prof. Dr. Jeferson Dantas
Coordenador do Curso de Pedagogia

Banca Examinadora:

Profa. Dr.^a Kátia Adair Agostinho
Orientadora (CED/MEN/UFSC)

Profa. Dr.^a Eloisa Acires Candal Rocha
(PPGE/ UNOESC/UFSC)

Prof. Dr. Rogério Machado Rosa
(UNISUL/NUVIC/CED/UFSC)

Profa. Me. Rubia Vanessa Vicente Demetrio
(NDI/UFSC)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer todas as pessoas que contribuíram de alguma forma com esta conquista, este trabalho ilustra de certa forma, um sonho de menina, construído por várias mãos, assim gostaria de agradecer especialmente:

À Deus por abençoar minha caminhada, atuando sempre com um propósito na minha vida!

À minha mãe Armindia Rodrigues de Andrade. Minha gratidão pela formação que me deste, és a base mais fundamental da pessoa que me tornei. Amo você incondicionalmente, hoje e sempre!

À Diogo Assunção, meu amor, meu companheiro, meu melhor amigo. Obrigada por ter sido o maior motivador deste meu sonho, por suportar minhas constantes “ausências” e amparar minhas lágrimas, serei eternamente grata por tudo que fizestes por mim! Amo você!

A meu pai Luis, minhas irmãs Paula e Cátia, meu irmão Luisinho, por constituírem minha família e estarem sempre comigo. Amo vocês! Às crianças que alegam minha vida - meus sobrinhos Lucas, Eduardo, Luan, Raphael e minha princesa Fernanda, vocês todos representam minha razão de viver! À Zira e o Deca, por serem tão bons comigo. Obrigada por caminharem junto a mim. Minha gratidão e amor por vocês! Enfim, à toda minha família que representa meu bem mais precioso!

A todos os amigos e amigas, que me desejam apenas o bem e que me presenteiam com amizades lindas e verdadeiras, sintam-se lembrados.

À minha turma 308A, espero que se sintam representadas e lembradas, sou imensamente grata a Deus por ter vivido este sonho com vocês! À Andrea minha gratidão, por ter sido a primeira a se aproximar e criar morada no meu coração!

À Thayse Machado, com quem vivenciei os melhores momentos da graduação, minha dupla, minha amiga-irmã. Obrigada por todas as experiências e aprendizagens, por se fazer presente nos momentos mais intensos e desesperadores! Minha amizade, gratidão e amor por você!

A todos os professores e professoras que fizeram parte da minha formação. Cada um com sua singularidade tem um lugar especial no meu coração! Em especial à Profa. Kátia Adair Agostinho, que acolheu este desafio comigo. Obrigada pelas aprendizagens e momentos de troca. Minha gratidão e carinho!

Então, o sonho de menina se tornou realidade! A todos (as), minha eterna gratidão!

“É a linguagem que oferece o conjunto de categorias concretas para que o sujeito defina o seu modo de ser e agir” (BARBOSA, 2011, p.21).

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo, refletir se a semântica utilizada nos trabalhos do GT07 *Educação de Crianças de 0 a 6 anos* da 37ª Reunião Nacional da ANPED, contribui com a constituição da especificidade da Educação Infantil reconhecida pela Pedagogia da Infância. Abordamos, mesmo que brevemente, a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil a partir da segunda metade do século XX, evidenciando mais especificamente os marcos históricos que foram de extrema relevância para reconhecimento desta etapa da educação. A Pedagogia da Infância e a especificidade da Educação Infantil reconhecida nesta perspectiva também são reflexões que constituem este trabalho. A metodologia adotada se constitui em uma análise de conteúdo em acordo com os estudos de Bardin (2010). Nosso aporte teórico para elaboração desta pesquisa tem pesquisadores considerados referência para a área que estudam a tratativa da Educação Infantil, destacamos alguns: Rocha (1999; 2008; et al 2016); Kuhlman (2000; 2007); Tristão (2004); Guimarães (2010); Cerisara (1999); Entre outros. Por fim, temos nossa reflexão sobre a semântica, na qual trazemos alguns dados que constituem esta pesquisa e partir destes tentamos refletir sobre as “verdades” que as palavras expressam.

Palavras – chave: Especificidade da Educação Infantil; Pedagogia da Infância; Semântica.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNCP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

EI – Educação Infantil

GT – Grupo de Trabalho

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Categorização dos trabalhos que compõe o GT07	37
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 JUSTIFICATIVA/ CONTEXTUALIZAÇÃO DO INTERESSE PELO OBJETO DE ESTUDO	11
1.2 PROBLEMÁTICA	14
1.3 OBJETIVOS	15
1.3.1 OBJETIVO GERAL	15
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
1.4 METODOLOGIA	16
1.4.1 ANPED E GT07: ALGUMAS INFORMAÇÕES	17
1.5 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO	20
2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	21
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX	21
2.2 PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CRIANÇA	25
3. A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA SEMÂNTICA	28
3.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECORRENDO A ALGUNS ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA	28
3.2 A SEMÂNTICA – UM ESTUDO NOS TRABALHOS DA 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51

1. INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA/ CONTEXTUALIZAÇÃO DO INTERESSE PELO OBJETO DE ESTUDO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo refletir se a semântica utilizada nos trabalhos do GT07 *Educação de Crianças de 0 a 6 anos* da 37ª Reunião Nacional da ANPED de 2015¹, contribui com a constituição da especificidade educacional da Educação Infantil reconhecida pela Pedagogia da Infância, mais especificamente para uma Pedagogia da Educação Infantil², ou seja, será que os pesquisadores estão preocupados com o uso dos termos? Visto que nesta perspectiva, se defende uma semântica muito específica. Será que ocorrem contradições? No sentido de se defender uma Pedagogia da Educação Infantil, mas se utilizar termos que remetem à um modelo escolarizante do Ensino Fundamental. Para compor este trabalho, temos como aporte teórico: Rocha (1999; 2008; et al 2016); Kuhlman (2000; 2007); Tristão (2004); Guimarães (2010); entre outros.

O interesse por essa temática surge a partir das aulas da disciplina de Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II, ministrada pela professora Eloísa Acires Candal Rocha, na sexta fase do Curso de Pedagogia/UFSC, na qual tivemos uma discussão referente à função educativa da Educação Infantil, refletindo sobre alguns aspectos que norteiam o trabalho docente da mesma, dentre eles - o compartilhamento que precisa haver entre as instituições educativas e a família no que se refere à educação das crianças pequenas; educação *versus* ensino, qual é a função educativa na primeira etapa da educação básica? Será que o uso dos termos pode contribuir com uma determinada concepção de Educação Infantil? Considerando que o termo *ensino*, de imediato, nos remete a pensar em um processo sistemático, linear/verticalizado, como pensar o seu uso na Educação Infantil? – Estas são algumas questões que surgiram ao longo deste processo formativo e contribuíram com a escolha de refletir sobre a semântica que está sendo utilizada nas pesquisas sobre a Educação Infantil.

Outro momento do curso que contribuiu com o interesse neste objeto de estudo, foi na sétima fase do curso de Pedagogia, exercitando a docência com bebês, através do Estágio supervisionado na Educação Infantil, com orientação do professor Rogério Machado Rosa. Nesta situação, tivemos a oportunidade de perceber, mais ainda, que enquanto professoras,

¹ Devido as greves vivenciadas no Curso de Pedagogia/UFSC no ano de 2015, o semestre para produzir este Trabalho de Conclusão de Curso foi reduzido, por isso o recorte de análise apenas dos trabalhos produzidos na 37ª Reunião Nacional da ANPED.

² Rocha, 1999.

precisamos ter clareza, ou melhor dizendo, coerência com as nossas concepções. Precisamos compreender que a docência na Educação Infantil possui sua especificidade e seu caráter educativo-pedagógico, entendendo que esta especificidade é marcada fundamentalmente pelas relações educativas; pelo compartilhamento da educação das crianças entre instituição e família; o educar e cuidar como ações norteadoras do trabalho pedagógico e mais, compreendendo a criança como um sujeito de direitos, ou seja, compreendendo que a criança pequena da Educação Infantil se constitui por diversas dimensões, não somente pela dimensão cognitiva. Por isso, enfatizamos a necessidade de utilizarmos termos mais específicos que se aproxime desta especificidade, constituindo assim uma semântica própria da Educação Infantil.

Partimos da compreensão que a palavra semântica significa “um ramo da linguística que estuda o significado das palavras, frases e textos de uma língua” (Disponível em <www.significados.com/semantica> Acesso 20/05/2016). Cabe destacar, que a partir deste entendimento mais geral, pressupomos que através da semântica pode-se indicar a especificidade da Educação Infantil, por isso a importância do estudo sobre esta questão.

Para fundamentar essa nossa reflexão inicial sobre a necessidade de uma redefinição da semântica para visibilizar a especificidade da Educação Infantil, consultamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), neste documento, destacamos a denominação de *Educação Infantil* e a sua definição, como primeira etapa da educação básica, que deve ser ofertada em *creches e pré-escolas*, cujas mesmas são concebidas como instituições educativas “[...] que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (BRASIL, 2010, p.12). Percebe-se que as ações educar e cuidar aparecem como princípios norteadores do trabalho com as crianças pequenas, no entanto, não raro presenciamos a dissociabilidade destas ações no cotidiano das instituições de Educação Infantil, na experiência de estágio com os bebês, já mencionada, vivenciamos esta angústia de conseguir desenvolver propostas significativas para as crianças, que visibilizasse o educar e cuidar de modo indissociados. Pois em acordo com Tristão,

O trabalho com bebês “não aparece” dentro da creche, as crianças não “produzem” concretamente nada. Grande parte do tempo em um berçário é dedicado às atividades rotineiras de chegada, de alimentação, de troca, de banho e de descanso, que, com frequência, não recebem a atenção das professoras, não sendo assim refletidas e avaliadas. No imaginário das profissionais da educação e mesmo em nível de senso comum, há a ideia de

que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem em acordo com a noção da sociedade capitalista na qual vivemos, que valoriza os resultados rápidos como lógica estruturante (2004, s.p.).

Ou seja, devido a esta lógica capitalista propedêutica, e talvez, por causa de uma compreensão equivocada destes termos – educar e cuidar - é que nas instituições educativas, o educar é compreendido como ação visibilizada através dos “trabalhinhos” e o cuidado nas ações de rotina, como por exemplo – alimentação, higiene, sono, etc. No terceiro capítulo deste trabalho, tentamos aprofundar o que compreendemos por *Educar e Cuidar*.

Por ora, continuando na abordagem das DCNEI (2010), outro aspecto que destacamos, por considerar sua relevância para esta reflexão inicial, se refere a denominação das instituições de Educação Infantil como *creches* e *pré-escolas* que, no entanto, apesar de ter esta denominação bem específica, recebe de outras perspectivas teóricas e também do senso comum a denominação de “escola” ou “escolinha”. Evidenciamos também que algumas instituições atribuem à primeira etapa da educação básica a terminologia de “*Ensino Infantil*”. Até mesmo, documentos legais têm utilizado termos que tendem a indicar uma antecipação da escolarização, como por exemplo a segunda versão da BNCC³, que traz, por exemplo, diversas vezes, em sua redação o termo *escola* para denominar as instituições de Educação Infantil. Assim, problematizamos, será que essa variação semântica está presente apenas no senso comum ou ela se faz presente também nas produções acadêmicas? – Esta é uma questão que tentaremos abordar no capítulo *Especificidade da Educação Infantil e sua semântica*.

Por fim, a partir destas breves constatações e considerando que nos últimos anos, pesquisadores da área vêm produzindo mais estudos que fortaleçam a concepção de que a Educação Infantil é marcada por uma especificidade entendemos que,

Nesta direção, a apropriação dos sistemas simbólicos de referência exige, essencialmente, considerar as crianças como ponto de partida, inseridas, como não poderia deixar de ser, no âmbito de uma infância determinada. A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação 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).

Ou seja, ressaltamos que demarcar esta especificidade implica fundamentalmente considerar uma ação educativa direcionada para/com as crianças, e não para produção de

³ Não nos deteremos aqui em uma análise da BNCC, no entanto, a mesma encontra-se disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso 19/07/2016.

resultados rápidos e ações automatizadas. Concluimos por ora, assim como Rocha (1999, p.49), problematizando:

...será possível pensar nas orientações para a educação da criança de 0 a 6 anos, resultantes das diferentes formas de inserção social da família em instituições educativas (tais como creches e outras modalidades), rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir da “infância em situação escolar” delimitada pela pedagogia? (Grifo da autora).

1.2 PROBLEMÁTICA

Este trabalho elege como problemática a seguinte questão – *A semântica utilizada nos trabalhos do GT07 da 37ª Reunião Nacional da ANPEd se aproxima da especificidade da Educação Infantil reconhecida pela Pedagogia da Infância?* Contribuindo assim com a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Este problema se pauta na necessidade de contribuir com o desenvolvimento de uma área ou subárea que compreende – a Educação Infantil é marcada por uma especificidade. Muitas pesquisas têm sido produzidas enfatizando o caráter educativo-pedagógico da primeira etapa da Educação Básica, no entanto, temos presenciado ainda no cenário educacional muitas tensões e contradições no que se refere à ação docente com crianças pequenas.

Consideramos que falar da consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil e de uma Pedagogia da Infância implica considerar um percurso que tem como ponto de partida teórico e prático o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos determinados pelas condições sociais a que pertencem e que conformam um complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, corporal, etc., às bases culturais que constituem sua experiência social (ROCHA,1999). Esse movimento de constituição pressupõe uma semântica que se aproxime de sua especificidade.

No senso comum e, como já mencionado, em documentos legais, as creches e pré-escolas ainda são, frequentemente, denominadas de “escola” e/ou “escolinha”. Mas e nas produções acadêmicas? Será que pesquisadores que estudam a Educação Infantil estão “preocupados” com esta questão do uso de termos específicos? Será que nos trabalhos analisados, existe consenso no que se refere ao entendimento da função social e especificidade da Educação Infantil? – Estas são algumas problematizações que guiarão nossa reflexão.

Outro aspecto importante deste trabalho se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches e pré-escolas. No cotidiano das instituições educativas existe, ainda, uma dicotomização entre as ações de educar e cuidar, como já mencionamos, ou seja, as práticas de cuidado sendo compreendidas como ações ligadas a ações domésticas e as “atividades pedagógicas” sendo compreendidas como ação de educar. Entendemos assim, que uma abordagem das práticas pedagógicas nos direcionam para a questão da especificidade, marcada mais fundamentalmente pelas ações de educar e cuidar indissociadas, o compartilhamento da educação de crianças pequenas com as famílias, as relações educativas que se desenvolvem nos espaços coletivos – creche e pré-escola e a docência partilhada e/ou compartilhada⁴.

Percebemos, dessa forma, a necessidade de mais estudos e pesquisas que possibilitem um entendimento sobre o caráter educativo-pedagógico da Educação Infantil, contribuindo assim com esse movimento de constituição/consolidação da especificidade da área. Assim, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a semântica, partindo do pressuposto de que o uso de termos específicos, os quais iremos demarcar ao longo deste trabalho, podem sim, contribuir com a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância. E acreditamos também, que a redefinição da semântica precisa ser uma iniciativa de pesquisadores que estudam a Educação Infantil, dessa forma nossa problemática será estudada/pensada nos trabalhos que compõe o GT07 *Educação de crianças de 0 a 6 anos* da 37ª Reunião Nacional da ANPEd do ano de 2015.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GERAL

Refletir se a semântica utilizada nos trabalhos do GT07 da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, contribui com a constituição da especificidade da Educação Infantil reconhecida pela Pedagogia da Infância.

⁴ O termo *docência partilhada* foi definido por Duarte (2011) e a de docência compartilhada por Gonçalves (2014). A prática educativa-pedagógica com crianças exige um compartilhamento entre diferentes profissionais: na atuação direta com a criança e na orientação do plano de ação pedagógica. Sabemos que no âmbito das práticas estamos longe de efetivar o anúncio dessa especificidade da área, pelas razões objetivas como os sistemas de ensino se organizam, causando um descompasso entre o proposto e o efetivado.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o contexto histórico da Educação Infantil;
- Refletir sobre a especificidade da Educação Infantil que visibilize uma semântica específica;
- Analisar a semântica utilizada nos trabalhos do GT07 na 37ª Reunião Nacional da ANPED.

1.4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso constitui-se pelo método denominado de *análise de conteúdo*, que de acordo com Bardin “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2010, p.33). E complementa que “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (2010, p.45). Assim é neste procedimento metodológico que nos ancoramos para elaboração deste trabalho. A seguir evidenciamos alguns procedimentos adotados.

Antes, cabe destacar que segundo Bardin (2010, p.121) existem três polos cronológicos que constituem as fases de uma análise de conteúdo: pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Pensamos que conseguimos contemplar, minimamente, estas fases nos procedimentos/encaminhamentos metodológicos desta pesquisa.

Na fase de pré-análise, que segundo Bardin (2010, p.121) “É a fase de organização propriamente dita”. Definimos os documentos que seriam analisados, ou seja, que formariam o *corpus*⁵ de análise, em acordo com os objetivos elegidos nesta pesquisa. Em seguida, realizamos o levantamento de todos os trabalhos para que em seguida pudéssemos seguir para a fase de *exploração do material*.

Nesta fase de explorar os materiais, realizamos leituras e fichamentos de todos os trabalhos. A partir deste encaminhamento conseguimos desenvolver uma categorização dos trabalhos em temas mais abrangentes, uma vez que não tínhamos a intencionalidade de apresentar sínteses dos trabalhos, pensamos que categorizá-los seria uma forma de contextualizar os assuntos que foram discutidos na 37ª Reunião Nacional da ANPED. Este procedimento também permitiu que não nos desviássemos do nosso objetivo central, a análise da semântica. Pois, através das leituras e fichamentos conseguimos identificar palavras/termos e a partir disso, desenvolvemos nossa análise, que por seguinte constitui a terceira e última etapa do método de análise de conteúdo.

⁵ Todos os trabalhos estão referenciados no final deste trabalho.

Na fase de interpretação tentamos tecer uma reflexão mais comprometida possível. Os fichamentos elaborados na fase exploratória eram trechos dos textos, nos quais, grifávamos os termos que pudessem nos dar subsídios para a análise. A partir disso, realizamos a análise através de um reagrupamento dos trabalhos, ou seja, iniciamos nossa reflexão sobre a semântica, evidenciando os trabalhos que entendemos estabelecer um alinhamento com a Pedagogia da Infância, que visibilizavam em nosso ponto de vista, a especificidade da Educação Infantil. Em seguida, apresentamos os trabalhos que utilizaram termos suscetíveis de mais atenção e problematização. Cabe ressaltar, que em alguns momentos, utilizamos dados quantitativos para desenvolver nossa reflexão que é de caráter qualitativa.

Outro procedimento adotado neste estudo, fundamental para sua elaboração, que cabe ser ressaltado, foi a escolha das referências teóricas, parte fundamental para orientar nosso objetivo de estudo sobre a especificidade da Educação Infantil e sua semântica. Ressaltamos que utilizamos neste trabalho, estudos de diversos pesquisadores importantes da trajetória da Educação Infantil brasileira, pois tivemos em todos os momentos a preocupação de desenvolver um trabalho comprometido, que pudesse contribuir de alguma forma com os estudos sobre a Educação Infantil.

A seguir algumas informações sobre a ANPEd, local onde podemos encontrar os materiais que foram analisados.

1.4.1 ANPED E GT07: ALGUMAS INFORMAÇÕES

Considerando o conteúdo, objeto do nosso estudo – os trabalhos que compõe um dos grupos de trabalho da ANPEd – é relevante sabermos algumas informações sobre esta associação, visando contextualizar nosso campo de análise.

A ANPEd foi inaugurada no dia 16 de março de 1978 e se constitui como “[...] uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área” (Disponível em <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>> Acesso 12/06/2016). Um dos principais objetivos da ANPEd é contribuir com o desenvolvimento de pesquisas em educação no ensino de pós-graduação. Atualmente a ANPEd é um espaço importante de produção do conhecimento sobre a educação e através dos grupos de trabalhos tem um acervo importante de pesquisas sobre a temática,

As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPED tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação (Disponível em <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>> Acesso 12/06/2016).

Cabe destacar que são 23 grupos de trabalho (GTs) que se caracterizam por temas diversificados e pesquisadores especializados e diferenciados. Atualmente os GTs recebem as seguintes denominações: GT02 *História da Educação*; GT03 *Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos*; GT04 *Didática*; GT05 *Estado e Política Educacional*; GT06 *Educação Popular*; GT07 *Educação de Crianças de 0 a 6 anos*; GT08 *Formação de professores*; GT09 *Trabalho e Educação*; GT10 *Alfabetização, Leitura e Escrita*; GT11 *Política da Educação Superior*; GT12 *Currículo*; GT13 *Educação Fundamental*; GT14 *Sociologia da Educação*; GT15 *Educação Especial*; GT16 *Educação e Comunicação*; GT17 *Filosofia da Educação*; GT18 *Educação de Pessoas Jovens e Adultas*; GT19 *Educação Matemática*; GT20 *Psicologia da Educação*; GT21 *Educação e Relações Étnico-Raciais*; GT22 *Educação Ambiental*; GT23 *Gênero, Sexualidade e Educação* e GT24 *Educação e Arte*. De acordo com a ANPED os GTs são,

Instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED. (Disponível em <<http://www.anped.org.br/estrutura>> Acesso 12/06/2016)

Os trabalhos escolhidos para compor esta pesquisa foram apresentados e publicados na 37ª Reunião Nacional da ANPED, realizada no segundo semestre de 2015 na Universidade Federal de Santa Catarina. Cabe destacar que a partir de 2012 as reuniões passaram a acontecer a cada dois anos e a partir da 37ª Reunião o número de trabalhos apresentados em cada GT será de 24, incluindo o trabalho encomendado⁶. A temática eleita na reunião referida foi o *Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*.

Considerando a importância que a ANPED tem atualmente para a consolidação do ensino de pós-graduação, sendo uma associação que contribui significativamente com o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a educação, é devido a esta relevância que esta

⁶ O trabalho encomendado não fará parte da análise que este trabalho se propôs.

pesquisa elegeu a ANPEd como campo de análise, buscando nos trabalhos produzidos no GT07 refletir sobre a problemática eleita neste trabalho, já que é neste grupo que se aborda a educação de crianças pequenas. Assim, acreditamos na relevância de realizar uma abordagem, breve, de como ocorreu a inserção do GT07 nas reuniões da ANPEd.

De acordo com Rocha (2008), a organização por grupos de trabalhos⁷ começou a fazer parte da ANPEd a partir de 1981, na 4ª reunião Anual, antes as reuniões eram organizadas por temas gerais. Nesse mesmo período com a inauguração dos GTs, o GT07 passou a fazer parte das reuniões, inicialmente com a denominação de *Educação Pré-escolar*, somente em 1988, com os direitos recém conquistados, o GT07 teve a mudança em sua denominação para *Educação de criança de 0 a 6 anos*, segundo Rocha,

[...] o grupo reuniu pesquisadores e profissionais ligados à formação e aos sistemas de ensino na rede pública, com a intenção de constituir um fórum de discussões e debates dos problemas e políticas da área. Durante os primeiros anos de sua consolidação, entre as discussões que buscavam um reconhecimento da situação da educação infantil nacional, o GT organizou debates internos e reuniões de trabalho tendo em vista a definição de posicionamentos da Anped frente às novas deliberações legais que pautaram todo o cenário político desde o fim dos anos oitenta, em especial até a promulgação da LBD (2008, p.53).

Cabe destacar ainda, que a inserção do GT07 nas reuniões da ANPEd é resultado de muitas pesquisas que estavam sendo produzidas neste mesmo período sobre a Educação Infantil. Dessa forma, em um momento marcado por estudos sobre a infância e a criança como sujeito social, de acordo com Rocha, “Indica-se no âmbito da pesquisa representada no GT, a especificidade da educação da pequena infância e a insuficiência de metodologias convencionais de pesquisa para o estudo das crianças, da infância e de sua educação” (2008, p.56). Assim, as reuniões da ANPEd, mais especificamente a partir da 22ª Reunião Anual, de modo a contribuir com a emergência de pesquisas sobre a Educação Infantil, passou a priorizar estudos sobre a infância e criança, “Propuseram-se, a partir daí minicursos, sessões especiais e trabalhos encomendados para ampliar o debate a esse respeito” (ROCHA, 2008, p.57).

A partir desta breve contextualização, justificamos nossa escolha de realizar nossa abordagem nos trabalhos da ANPEd, por entender sua importância e legitimação na produção

⁷ *Educação do 1º Grau, Educação do 2º Grau, Educação Superior, Educação Popular, Educação Rural, Educação e Linguagem e Educação Pré-Escolar*, foram os primeiros GTs da ANPEd, de acordo com Rocha (2008).

de pesquisas sobre diversos assuntos do cenário educacional, em nosso caso, sobre a Educação Infantil, etapa que nosso estudo tem como foco.

1.5 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO

O segundo capítulo desta pesquisa denominado de *Educação Infantil*, realizamos uma abordagem histórica a partir da segunda metade do século XX, onde evidenciamos os marcos da Constituição de 1988 e a LDB/96, por considerar a relevância destes para reconhecimento da primeira etapa educacional. No terceiro capítulo denominado *A Especificidade da Educação Infantil e sua semântica* situamos alguns aspectos que marcam a docência com crianças pequenas, que por seguinte demarca a especificidade da primeira etapa da educação básica. Ainda neste mesmo capítulo temos a reflexão central deste presente estudo - a análise dos trabalhos da 37ª Reunião Nacional da ANPED, na qual refletimos sobre o uso da semântica e se a mesma contribui com a constituição da Pedagogia da Infância, que em linhas mais gerais, compreende a infância como categoria social histórica e a criança como sujeito social e de direitos. Por fim, tecemos nossas considerações finais, retomando alguns aspectos mais relevantes que foram abordados no trabalho, encerrando definitivamente temos as referências que constituem este Trabalho de Conclusão de Curso.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

“No Brasil, a elaboração teórica acerca da Pedagogia da Infância teve seu início logo após a aprovação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica - Constituição Nacional (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ”
(BARBOSA, 2010, s.p.).

Considerado a Educação Infantil como um dos campos de atuação da pedagoga⁸, um estudo sobre sua especificidade, torna-se necessário e de extrema relevância para nossa prática. Para tanto, precisamos compreender como se configurou a instalação desta modalidade de educação no Brasil. Assim neste capítulo trabalhamos na tentativa de contextualizar a trajetória histórica da Educação Infantil no cenário educacional brasileiro, elencando um período específico para esta reflexão. Finalizamos esta parte abordando a Pedagogia da Infância, evidenciando aspectos mais relevantes que marcam esta perspectiva/área de conhecimento.

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Ressaltamos que o processo de reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças, não foi algo simples e/ou rápido, no entanto, não é possível nesta pesquisa, dado os limites temporais refazer toda essa trajetória. Dessa forma, se optou por seguir as pontuações realizadas por Amorim (2011) que dividiu a história da institucionalização infantil brasileira em quatro grandes momentos:

[...] dos anos de 1500 até meados dos anos de 1700 – quando praticamente não se tinha esse atendimento; de meados dos anos de 1700 até o início dos anos de 1900 – período marcado pela instituição da “Roda dos Expostos” e pelo atendimento de caráter religioso e filantrópico; dos anos de 1900 até os anos de 1980 – período marcado pelo assistencialismo e pela custódia; e dos anos de 1980 em diante – período de reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da Educação Infantil como direito da criança (AMORIM, 2011, p. 66).

Assim para a execução deste trabalho, focamos na trajetória histórica da Educação Infantil a partir da segunda metade do século XX, pois é neste período que a mesma tem significativas mudanças no cenário educacional brasileiro, tendo dois grandes marcos - a

⁸ Considerando que embora exista a presença masculina nas instituições de Educação Infantil, sabemos que a prática pedagógica com crianças pequenas é exercida em sua maioria por mulheres, assim optamos pelo posicionamento do gênero feminino.

Constituição de 1988 e a nova LDB de 1996. A partir destes acontecimentos, finalmente a Educação Infantil ganha um espaço de reconhecimento, assim como os direitos das crianças pequenas de terem acesso à educação. Ressaltamos, no entanto que em alguns momentos, pode acontecer de voltarmos mais no tempo, mais especificamente, no início do século XX, pois consideramos que os acontecimentos se cruzam nesta compreensão sobre a trajetória histórica da Educação Infantil. Iniciamos com Kuhlman destacando que,

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (2000, p.06).

Antes desse período, mais especificamente no início do século XX, de acordo com Kuhlman (2000) as creches surgem no Brasil assumindo um caráter mais assistencialista, visando atender as crianças pertencentes a classes populares, de baixa renda. Entendemos a partir desta afirmativa que essas instituições eram compreendidas como “depósitos” onde as mães trabalhadoras deixavam seus filhos, não se tinha ainda o desenvolvimento de um trabalho educativo-pedagógico. Já, as pré-escolas eram direcionadas para as crianças mais favorecidas e apresentavam um trabalho mais “educacional”. Percebemos que as tensões vivenciadas atualmente sobre as ações de cuidado e educação tem suas raízes históricas.

Também nesse período anterior à Constituição de 1988, em meados de 1975 a 1985 o Ministério da Educação assumiu a educação pré-escolar como medida para reduzir as altas taxas de reprovação do ensino fundamental (KUHLMAN, 2000). Ou seja, neste período a “atenção” destinada as instituições de educação infantil estava ligada a ideia capitalista e preparatória. Cabe frisar que a industrialização e os movimentos feministas para incentivar as mulheres a trabalhar, foram aspectos que contribuíram significativamente com a instalação destas instituições no Brasil.

Com a promulgação da Constituição de 1988, na qual se reconhece a criança pequena como um sujeito de direitos, que precisa ter acesso à educação em creches e pré-escolas, pesquisadores da área tiveram novas demandas e desafios.

A LDB de 1996 também se constitui como um marco para a Educação Infantil e por consequência também provocou novas exigências e demandas para as pessoas que atuavam direta ou indiretamente com as crianças pequenas, cabe destacar que para além destas novas

demandas, estes novos discursos sobre a criança e a sua educação, instalaram no Brasil um processo de (des)construção das especificidades da Educação Infantil e seu respectivo campo semântico. A partir desta nova lei a Educação Infantil passa a compor um dos níveis da educação básica, ou seja, assume a definição de primeira etapa educacional, seguida pelo ensino fundamental e ensino médio. Porém de acordo com Cerisara,

[...] a inclusão das creches e pré-escolas no ensino básico implica riscos, porque mesmo havendo clareza de que as instituições de educação infantil – tenham elas as denominações que tiverem – não devem ser depósitos de crianças, substitutas maternos ou hospitalares, também há clareza de que as creches e pré-escolas não devem reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental (1999, p. 15).

A preocupação que se teve com essa nova conjuntura da área no Brasil - em tentar não reproduzir práticas que antecipe o processo de escolarização nas instituições educativas, apesar de sua nova definição como nível de ensino - é ilustrada pelo próprio texto da LDB/96 que atribuiu a primeira etapa da educação básica o termo *educação*, justamente para diferenciá-la dos demais níveis de ensino.

Outra demanda advinda da nova LDB/96, refere-se à formação das profissionais da Educação Infantil. A partir desta lei, as profissionais teriam que ter formação em nível superior, de forma a atender a especificidade desta etapa da educação. Essa nova regulamentação exigiu políticas públicas que viabilizassem o seu cumprimento, as professoras que já atuavam nesta etapa educacional tiveram um prazo para se adequar à nova lei, assim como as instituições de formação, que tiveram que repensar suas propostas curriculares, para atender esta nova exigência.

Assim, as creches e pré-escolas que até as últimas décadas do século XX eram caracterizadas por trabalhos distintos, uma mais assistencialista a outra mais educativa, obteve a partir de estudos e pesquisas sobre a infância e educação de crianças pequenas, dois grandes marcos – a Constituição de 1988 e a LDB/96, cabe frisar, que representaram avanços, mas também retrocessos, no sentido de entendimento sobre a especificidade da Educação Infantil. De acordo com Cavalcante e Haddad,

[...] a educação infantil foi reconhecida e legitimada desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 enquanto espaço de educação e cuidado da criança pequena e primeira etapa da educação básica. Estes marcos legais representam um grande avanço no que diz respeito à EI em nosso país e geraram novas demandas ao atendimento das crianças em espaços formais de educação e,

consequentemente, à formação dos profissionais responsáveis pelo cuidado e educação nas instituições de educação infantil (2014, p.02).

A partir destes acontecimentos históricos que marcaram a Educação Infantil no final do século XX, a mesma inicia o século seguinte com a tarefa de construir uma Pedagogia da Educação Infantil “[...] que rompa com a Pedagogia Escolar tal como tem sido desenvolvida nas escolas de ensino fundamental” (CERISARA, 1999, p.15). Neste período, temos, então, o desafio de consolidar uma concepção que atue na defesa de que as instituições de Educação Infantil têm um trabalho educativo específico; que nestes espaços são construídas práticas diferentes das desenvolvidas no âmbito familiar e nas escolas do Ensino Fundamental. Em acordo com Cavalcante e Haddad, precisamos desenvolver uma concepção que contemple “[...] à necessidade de se compreender com clareza o perfil do profissional da EI e a urgência de uma formação que possa atender as necessidades formativas infantis” (2014, p.04).

Assim, pensando na formação de professoras da Educação Infantil, ainda de acordo com Cavalcante e Haddad (2014), a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, o curso de formação passa a ser considerado como locus principal de formação de professoras da Educação Infantil. Ressaltam que a partir deste documento a formação em pedagogia passa a se constituir por um caráter mais amplo no que se refere as funções exercidas por estes profissionais, nas palavras de Cavalcante e Haddad,

Este caráter amplo na formação do pedagogo na perspectiva das DCNCP/2006, diz respeito à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional; na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Além dessas funções, cabe ao pedagogo atuar na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, e ainda apresentar a lista de aptidões presentes nos dezesseis incisos do artigo 5º do documento legal mencionado (2014, p.02).

No entanto, será que os cursos de pedagogia conseguiram articular uma proposta curricular que atendesse essa amplitude de funções? Será que este foi e ainda é um fator que incide na qualidade da educação com crianças pequenas? – Estas são problematizações bastante relevantes que Cavalcante e Haddad (2014) nos suscitam para pensar a formação de professoras de crianças pequenas.

Retomamos estas questões que se referem às profissionais da Educação Infantil no próximo capítulo. Por ora cabe enfatizar assim como Cavalcante e Haddad (2014, p. 14):

... que há uma urgente necessidade de superar o modelo escolarizado que orienta a organização dos cursos de formação de professores no país e

caminhar rumo à legitimação de uma Pedagogia mais apropriada aos modos peculiares como a criança constrói a compreensão de si e do mundo. Alguns autores apontam a Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil como saída. Contudo, essa Pedagogia precisa ser mais bem explicitada, fundamentada e compreendida para que possa consistir em uma proposta a ser lançada e efetivada nos cursos de formação (Grifo nossos).

2.2 PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CRIANÇA

Na tentativa de conseguir fundamentar o que constitui esta concepção da Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil, utilizamos como aporte teórico, os estudos de Rocha (1999; et al 2016) que por sua vez, se constitui como uma importante referência na elaboração de estudos sobre a especificidade da Educação Infantil. De acordo com Rocha (et al 2016) a Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil são denominações que surgiram,

[...] a partir do reconhecimento do nascimento de uma área, ou subárea da Educação, que se vinha preocupando com instâncias educativas específicas, diferentes e anteriores à escola, mas não só. A acumulação destes estudos também apresentava uma marca peculiar, ao tomar como objeto de preocupação a infância e os processos educativos voltados para ela, de forma diferente daquelas tradicionalmente consolidadas nas teorias educacionais, ou seja, contestando criticamente as Pedagogias da criança, cimentadas nas teorias educacionais liberais do século XX (2016, p.34).

Esta nova perspectiva surge para atender a nova conjuntura da Educação Infantil, que iniciou o século XXI sob uma nova definição, assim como a criança que neste mesmo período, cabe frisar, passa a ser compreendida como sujeito de direitos, sendo assim, importante e fundamental seu acesso à educação, que deverá se dar nas creches e pré-escolas, estas assumindo a função de complementaridade a educação familiar. Assim (ROCHA et al.) destaca que,

[...] temos insistido na necessidade de construção e consolidação de uma Pedagogia própria para a educação das crianças pequenas, considerando as configurações que a infância e as próprias instituições que se tornam corresponsáveis por sua educação passam a assumir contemporaneamente. Falamos numa Pedagogia que se volte para os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, os quais são também constitutivos de suas infâncias (2016, p.35).

A partir desta perspectiva, começa a se indicar que a Educação Infantil é marcada por uma especificidade que a diferencia dos outros níveis de ensino, aspecto este mais explorado no próximo capítulo, por ora, pensamos que se faz necessário, mesmo que de maneira breve,

compreender qual a concepção de infância assumida nesta nova perspectiva, que desde os estudos de Rocha (1999) estamos denominando de Pedagogia da Infância. De acordo com a referida autora,

Podemos afirmar que a infância como fato biológico é natural, porém, como fato social, reflete as variações da cultura humana e apesar das controvérsias sobre suas origens como categoria social, as diferentes conformações que ela passa a adquirir refletem as transformações histórico-sociais que assumem marcas bem definidas [...] (1999, p.30).

Ou seja, a infância é compreendida nesta perspectiva como uma categoria social e histórica, que se transforma na medida em que a sociedade vai alterando suas formas de organização. Esta compreensão ultrapassa o entendimento da infância apenas como um fato biológico. Rocha evidencia, ainda, que “ Uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará a partir de sua constituição sócio- econômica e cultural, diferentes infâncias” (1999, p.31). Ou seja, a infância como categoria social é também marcada por uma heterogeneidade.

O horizonte da heterogeneidade e da alteridade na constituição dos sujeitos humanos permeia todo o discurso referente à infância e está presente nos diferentes níveis de análise deste “objeto”, passando a sustentar a definição de uma “Pedagogia da Infância”, ao mesmo tempo em que acena para sua insuficiência e para os limites de uma orientação pautada em pré-definições [...] Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais educativos específicos exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo – se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo – a como um outro a ser ouvido e recebido [...] Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como “tempos de direitos” [...] (ROCHA, 1999, p. 49).

A criança, nesta perspectiva assume uma posição de sujeito de direitos e sua educação precisa considerar todas as dimensões que a constitui – sociais, culturais, estéticas, afetivas, intelectuais, etc. Percebemos a partir de Rocha (1999) uma nova concepção de infância e criança que dialoga melhor com a nova conjuntura da Educação Infantil no Brasil.

A partir deste breve entendimento sobre a Pedagogia da Infância sabemos que nossas reflexões sempre nos provocam novas inquietações, impossibilitando assim conclusões definitivas. Estamos sempre em busca por novos conhecimentos que nos possibilitem compreender cada vez mais os aspectos que norteiam a Educação Infantil. Dessa forma, as reflexões - sobre a especificidade desta etapa educacional, reconhecida a partir de uma Pedagogia da Infância, que por sua vez, reconhece a criança e seus processos de constituição como sujeito-humano - precisam estar em constante movimento de constituição, contribuindo assim com a consolidação desta referida perspectiva.

Assim, visando contribuir com o entendimento e consolidação de uma Pedagogia da Infância, no próximo capítulo continuamos na busca por compreender o que constitui essa especificidade que viemos ressaltando ao estudar *a semântica utilizada nos trabalhos da 37ª Reunião Nacional da ANPEd*, refletindo se a mesma contribui e se aproxima da especificidade da Educação Infantil.

3. A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA SEMÂNTICA

Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores) (BARBOSA, 2010, s.p.).

A abordagem teórica e conceitual deste capítulo tem como objetivo refletir sobre a especificidade da Educação Infantil reconhecida a partir de uma perspectiva da Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, já evidenciada no capítulo anterior, mas que cabe ser ressaltada.

Dessa forma, tratamos de alguns aspectos que permeiam a ação docente com bebês e crianças pequenas, bem como o papel das professoras que atuam na primeira etapa da Educação Infantil, considerando que são estas que pensam e planejam as experiências no cotidiano educativo das instituições. Abordamos aspectos que possibilitem um maior entendimento sobre a função social da Educação Infantil, a partir de sua especificidade. Para tanto, utilizamos alguns estudos desenvolvidos no Brasil que abordam esta tratativa – Especificidade da Educação Infantil.

Finalizamos este capítulo com a nosso estudo central tentando abordar a problemática norteadora desta pesquisa - a semântica utilizada nos trabalhos da 37ª Reunião Nacional da ANPED.

3.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECORRENDO A ALGUNS ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA

Depois de compreender, mesmo que brevemente, como se constituiu a trajetória histórica da Educação Infantil brasileira e a perspectiva de uma Pedagogia da Infância, nossa reflexão se encaminha para a questão da ação docente com crianças pequenas, considerando a importância de pensar sobre as profissionais que planejam esta ação, refletindo sobre propostas que possibilitem as nossas crianças uma educação que as tornem ativas e participantes, ou seja, planejar tempos e espaços que possibilitem a elas, uma educação que contemple todas as suas dimensões humanas, considerando as mesmas como sujeitos concretos em sua totalidade.

Iniciamos nossa abordagem a partir de Kuhlmann (2007) que ao analisar o RCNEI encontra nesta referida proposta, a defesa de um engessamento da Educação Infantil nos moldes do Ensino Fundamental, isso porque, neste documento se estabelece orientações para as instituições educativas, de desenvolverem apenas a dimensão cognitiva do sujeito, privilegiando os conteúdos disciplinares, tratando os aspectos referentes à família, o cuidado e a brincadeira como elementos a parte na educação de crianças menores de seis anos. No entanto, de acordo com o referido autor,

A educação infantil é de outra ordem, pois não se destina a todos. Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica. Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN, 2007, p.57).

A partir de Kuhlman (2007) podemos então pensar a formação e a prática das professoras que atuam ou irão atuar nas instituições de Educação Infantil, partindo do pressuposto que a ação das mesmas se constitui como elemento fundamental na educação de crianças pequenas. Sabemos, como bastante enfatizado no capítulo anterior, que a partir dos marcos legais da Constituição de 1988 e da LDB/96, a Educação Infantil assume uma nova posição na educação brasileira, sendo compreendida desde então, como a primeira etapa da educação básica, dessa forma, a formação das profissionais que atuariam na mesma, obteve novas demandas e funções, uma das mudanças mais evidentes a partir destes marcos, foi a denominação, que desde então passou a ser professor (a) de Educação Infantil, trazendo reconhecimento, mas também exigências para estas profissionais. No entanto, Batista destaca que,

[...] o uso de diferentes denominações para a função de professora deste nível de educação acaba por revelar a própria indefinição histórica desta profissional, chamada inicialmente de ama, desde as primeiras creches no Brasil, babá, recreacionista, atendente, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros (2013, p. 26).

Ou seja, mesmo depois destas profissionais serem reconhecidas como professoras é comum a utilização de outros termos para se referir a elas. Na análise que realizamos no próximo subcapítulo, nos atentamos para as denominações atribuídas para as professoras de Educação Infantil. Por ora nos atentamos para a questão da formação e ação docente.

Retomando a questão da formação, Cavalcante e Haddad (2014) ressaltam que no século XXI, desenvolveram-se dois modelos de formação nos cursos de pedagogia, analisados nesse mesmo período,

Um mais antigo e distante do universo infantil, que denomina modelo escolar ou escolarização. O outro modelo é apresentado como um projeto em construção que tem como base a pedagogia da infância, ou a pedagogia da educação infantil. Esta se apresenta enquanto um projeto em construção, não consolidado no curso, que busca uma forma diferente e específica para o trabalho com crianças pequenas que atende tanto as especificidades das crianças acima de seis anos quanto as crianças da EI (2014, p.06).

Mesmo nos cursos de pedagogia, que no início do século XXI se organizavam por habilitações nas diferentes modalidades de ensino, a habilitação para atuar na Educação Infantil, indicava uma formação bem de acordo com os moldes escolarizantes. No entanto, cabe destacar que de acordo com as autoras houve entre os anos de 2001 e 2005, “[...] um movimento na direção do reconhecimento das especificidades que constituem a educação das crianças pequenas e avanços no que diz respeito à formação docente para a EI” (2014, p.08). Assim, em acordo com Faria:

[...] o adulto que trabalha direta ou indiretamente com elas precisa ser um profissional, e para tal, precisa aprender esta profissão de professora de criança pequena: professora de creche, professora de pré-escola. **Trata-se de um tipo de professor diferente dos professores dos outros níveis de ensino** (2007, p.77. Grifos nossos).

Assim, a partir de Faria (2007) podemos pensar a ação docente das professoras de crianças pequenas, problematizando inicialmente o conceito de docência, que segundo Schimitt (2014) não contempla a especificidade da educação com crianças pequenas, devido ao seu significado atrelado ao ato de ensinar, prática central no Ensino Fundamental.

Dessa forma, se faz necessário no âmbito da Educação Infantil uma redefinição do significado de docência que esteja mais em acordo com a especificidade da área, assumindo assim um significado mais abrangente, a partir de uma “[...] perspectiva de educação e não de ensino. Não é à toa que esta etapa da Educação Básica é definida como **Educação** Infantil e não **Ensino** Infantil, como ocorre com as etapas do Fundamental e Médio” (SCHIMITT, 2014, p.46. Grifos nossos). Ou seja, na Educação Infantil, em linhas gerais, o termo *docência* indica a ação que prioriza as experiências que ocorrem no cotidiano das instituições de Educação Infantil, rompendo assim com a lógica de ensino e transmissão de conteúdo. Notem que já neste momento vamos delineando uma semântica, muito específica desta área - *Educação Infantil e Docência*.

Mas afinal, como se constitui essa docência ou ação docente com bebês e crianças pequenas, qual o caráter educativo-pedagógico da Educação Infantil? – Antes, cabe ressaltar que a adoção destes adjetivos *educativo-pedagógico*, também é intencional, demonstrando mais uma vez como o uso das palavras/termos se constitui como algo fundamental para expressar nossas concepções.

Isso porque fazer uso destes termos como indissociáveis significa, de acordo com Schimitt (2014), uma qualificação e valorização do trabalho educativo das professoras. Segundo a autora ao utilizar somente o termo *educativo* pode se reduzir a ação docente como qualquer tipo de ação, uma vez que todas as pessoas que se relacionam com crianças pequenas desenvolvem com elas algum tipo de formação, isso também explica em certa medida, o porquê, na área da Pedagogia da Infância ter-se uma certa precaução para utilizar o termo *educadora*.

A mesma situação ocorre ao utilizar apenas o termo *pedagógico*, neste caso, se desqualifica as ações de cuidado, valorizando-se apenas as ações entendidas como “nobres”, as “atividades”. Por isso, frisamos que o ideal é se referir a ação docente utilizando os adjetivos *educativo - pedagógico* de maneira complementar. Rocha (1999) fez uso destes termos como indissociáveis, cabe destacar.

Sabendo disso, entendemos que o caráter educativo - pedagógico que constitui a ação docente com crianças pequenas, tem o educar e cuidar como ações norteadoras e também indissociáveis. Porém na prática este binômio é aspecto gerador de tensões no âmbito das instituições educativas, de acordo com Tiriba (2005) devido ao contexto histórico que se originou as creches e pré-escolas, o educar e o cuidar são ações que na prática das instituições se dissociam, refletindo até mesmo nas funções exercidas entre professora e auxiliar, a primeira sendo responsável pelo educar (mente; cognitivo) e o cuidado (corpo) sendo função da auxiliar, a última autora citada traz algumas problematizações extremamente relevantes. Segundo Tiriba,

Podemos então nos indagar: a que se referem as profissionais quando falam do duplo objetivo da educação infantil? Como interpretar os significados contraditórios que atribuem a educar e cuidar? Educar teria o sentido de ensinar, ou estaria mais relacionado à pensar, raciocinar? E cuidar, que significados pode conter? (2005, p.04).

A partir destes questionamentos evidenciados por Tiriba (2005), outras problematizações surgem – Têm acontecido nestes espaços uma relação praxiológica, uma articulação entre teoria e prática? As professoras conseguem perceber as relações educativas que se

desenvolvem nas ações de troca de fraldas para além de uma ação de cuidado, ligada aos afazeres domésticos? Uma proposta “pedagógica” de explorar o espaço, não nos exigem cuidado com as crianças? – Para pensarmos como será nossa ação docente com as crianças pequenas.

Segundo Tristão “[...] toda prática realmente comprometida com a infância deve ser baseada em um olhar mais atento e apurado para cada um dos pequenos” (2004, s.p.). E Rocha (et al 2016) destaca,

A articulação teórico-prática como eixo formativo para uma Pedagogia da Infância envolve uma dimensão que temos chamado de *praxiológica*, uma vez que a prática é resultante da reflexão ancorada nos estudos teóricos da infância e sua educação. Ou seja, a prática é fruto da reflexão crítica sobre ela própria, dando contorno para uma ação educativa orientada para as crianças, suas infâncias e contextos sociais (p.36).

Ao encontro desta perspectiva, Tristão (2004) traz significativas contribuições em relação ao que constitui o trabalho educativo com bebês, mas suas reflexões também nos fazem pensar no trabalho com as crianças pequenas, de uma maneira mais abrangente. Essa mesma autora evidencia que a intervenção pedagógica nesta etapa é marcada por uma “*sutileza das ações cotidianas*” e envolve ações de alteridade e reciprocidade, disposições importantes no trabalho com crianças, pois as colocam como sujeitos protagonistas da ação pedagógica no cotidiano das instituições, bem em acordo com a perspectiva de uma Pedagogia da Infância. Tristão ressalta ainda,

[...] a importância das professoras de crianças pequenas olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas dos grupos pelo quais são responsáveis, aprendendo a *auscultar* seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas. [...] à discussão do determinante para a prática pedagógica de perceber cada uma das crianças como um ser único e especial, que não está pré-definido, mas está aberto para a surpresa e para o maravilhamento que vão se mostrando ao longo da jornada educativa de quem olha com interrogação para a pequena criança (TRISTÃO, 2004, s.p. Grifo nossos).

Sabemos como a rotina nas instituições é marcada por fatores externos que por muitas vezes impossibilitam o desenvolvimento de um trabalho mais comprometido, porém, as professoras de crianças pequenas precisam estar nesse constante esforço em *auscultar* suas crianças e estarem atentas para os sinais que as mesmas indicam. Não perdendo de vista que a prática pedagógica é marcada pela indissociabilidade do educar e cuidar, importante frisar.

Cabe então, questionar - O que constitui esse educar? Se não são os “trabalhinhos” e um rol de atividades que indicam a dimensão do educar, o que marca esta ação nas instituições educativas? - De acordo com Tristão,

Educar uma criança significa promover um crescimento integral do indivíduo, também desenvolver solidariedade, capacidade de enxergar o outro e tolerância para com os outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais (2004, s.p.).

E essa dimensão do educar é possibilitada através das relações que vão se estabelecendo no cotidiano das instituições, promovendo assim uma experiência significativa de vivenciar a etapa da Educação Infantil de forma mais plena. Assim, se torna fundamental que nós enquanto professoras pensemos ricas e diferentes experiências que possam contribuir com o desenvolvimento integral de nossas crianças.

Por isso, a ação de troca de fraldas, por exemplo, muitas vezes compreendida como mera ação doméstica ligada somente a esfera do cuidado, pode sim, ser um momento de troca entre a criança e professora, pois ao trocar olhares, dialogar com a criança pequena, evidenciando cada ação com o corpo da mesma, sem dúvidas, é um momento educativo riquíssimo e que precisa ser refletido e registrado. “Dessa forma, experiências só poderão ser fomentadas no contexto da creche se as professoras aprenderem a conhecer o que é realmente significativo para as crianças que passam a infância naquele lugar” (TRISTÃO, 2004, s.p.).

Evidenciamos que a dimensão do educar se faz presente nos momentos entendidos como cuidado, no entanto, podemos refletir um pouco sobre esta dimensão do cuidar, também de maneira mais direcionada, sem esquecer jamais que as práticas de cuidado envolvem sim ações educativas, precisam apenas ser refletidas⁹ pelas professoras da Educação Infantil. Para esta nossa proposição, vamos recorrer aos estudos de Guimarães (2010) para pensar a dimensão do cuidado. De acordo com esta autora a dimensão do cuidado pode ser compreendida,

[...] como postura ética, atitude responsiva, de escuta e diálogo com as crianças, o que dilata as possibilidades da educação. Assim, o cuidado é compreendido como uma qualidade da educação, um modo de ser educador e educar (GUIMARÃES, 2010, p.33).

⁹ As ações pedagógicas podem ser refletidas e registradas através das ferramentas de ação pedagógica, que se constitui por: observação; registro e planejamento. Não nos deteremos nesse aspecto, mas destacamos a importância destas práticas que compõe a documentação pedagógica da Educação Infantil.

Dessa forma, percebemos que o cuidar assume um sentido mais abrangente na educação de crianças pequenas, no entanto, na prática segundo Guimarães (2010), ainda se percebe uma desvalorização desta dimensão, compreendendo ainda as ações de sono, alimentação, higiene, como ações domésticas, perspectiva esta, ancorada por um contexto histórico onde se criaram as creches e pré-escolas, como já evidenciado.

Buscamos então a partir desta perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil, entender a dimensão do cuidado, como ação que “não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro” (GUIMARÃES, 2010, p. 35).

Enquanto professoras e professores não realizarem um esforço de planejarem propostas que considerando estas especificidades, o educar e cuidar como ações que se complementam no cotidiano com crianças, estaremos estagnados, porque de nada adianta, discutirmos no espaço acadêmico esta necessidade, se no momento de colocar nossas concepções em prática, sermos levados por uma automatização das ações que dicotomiza as ações de educar e cuidar; que compreende a criança como aluno, priorizando nossa prática em torno dos conteúdos escolares da etapa seguinte. Mas se não são os conteúdos escolares, qual o objeto da ação educativa com crianças pequenas?

Schmitt (2014) ao mencionar alguns documentos legais que regulamentam a Educação Infantil, evidencia as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009 e destaca que neste documento,

[...] as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil devem ter como eixos centrais a interação e a brincadeira, e garantir experiências aos bebês e crianças pequenas que promovam o conhecimento de si e do mundo por meios de vivências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem a movimentação ampla, a expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos das crianças. Demarca ainda a educação em seu caráter de complementariedade à família, considerando as diferenças culturais, e a necessidade do reconhecimento, da valorização e da interação das crianças com o conhecimento de diferentes culturas (p.43).

Destaca a função que as instituições devem assumir em relação a educação de crianças pequenas, atuando em complementariedade com as famílias. Este se constituindo como um aspecto marcador desta especificidade da Educação Infantil. Segundo Rocha, “Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para domínio dos conhecimentos básicos, a instituição de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família” (1999, p.60).

Refletindo ainda sobre o que constitui a docência com crianças pequenas, Schimitt evidencia mais uma vez as DCNEI (2009) e ressalta que de acordo com este documento temos,

[...] a ideia de uma ação docente orientada por uma pedagogia sustentada nas relações, interações e em práticas que intencionalmente privilegiem e valorizem as experiências cotidianas, que ampliem os processos de aprendizagem no espaço coletivo, opondo-se a práticas que intencionalmente visam resultados de apreensão de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento de forma individualizada e mecânica (2014, p.46).

Assim, compreendemos que o objeto da ação educativa com crianças pequenas se constitui pelas relações educativas, ou seja, se privilegia as experiências que circunscrevem a jornada das instituições de Educação Infantil. As professoras precisam planejar tempos e espaços para que as relações possam acontecer, para que assim as crianças possam estabelecer contato com seus coetâneos, sendo ativas na ação pedagógica. As creches e pré-escolas desenvolvem um trabalho de ampliar o repertório cultural das crianças, atuando assim com este propósito - a ampliação e complexificação da experiência individual e coletiva das crianças.

Retomamos os estudos de Tristão (2004) que circunscreve de maneira sucinta o entendimento que temos sobre a função/papel das professoras e o que envolve a prática destas, de acordo com a autora:

Se pensarmos nesse papel da professora como mentora de um espaço agradável, aconchegante, seguro, mas também estimulante e desafiador para cada uma das crianças. Se pensarmos que essa mesma professora respeita os tempos e ritmos dos pequenos, se pensarmos que a base do planejamento dela não são atividades, mas relacionamentos intensos entre todos aqueles que compõem determinada comunidade de educação, podemos afirmar que o papel dessa professora é permitir que as crianças experimentem [...] experimentar a delícia que é o contato com outros seres humanos, a delícia de uma boa gargalhada compartilhada com alguém que se confia, a delícia de um banho prazeroso, do contato com a água, de poder estar pelado, de poder sentir seu corpo (2004, s.p.).

Esta passagem do estudo de Tristão (2004) evidencia com maestria o nosso papel como professoras, de possibilitar uma vivência e formação mais significativa *com e para* as crianças pequenas.

A partir desta reflexão sobre alguns aspectos que compreendemos como marcadores para se pensar a especificidade da Educação Infantil - as ações de educar e cuidar, como norteadoras da ação pedagógica com crianças pequenas; o compartilhamento da educação das

mesmas com a família e as relações educativas - temos então bases teóricas que possibilitam então, refletirmos sobre a semântica que se aproxime desta especificidade.

3.2 A SEMÂNTICA – UM ESTUDO NOS TRABALHOS DA 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED

No início deste Trabalho de Conclusão de Curso, partimos de uma compreensão mais genérica do significado da palavra semântica, compreendendo-a como uma área que estuda o significado das palavras, no entanto para compor este estudo é necessário que aprofundemos um pouco mais esta nossa reflexão sobre a referida temática, uma vez que nosso olhar nos trabalhos da 37ª Reunião Nacional da ANPED é pautado justamente no uso dos termos, no uso das palavras, na semântica ou até mesmo na linguagem de uma maneira mais geral.

Para tanto, utilizamos fundamentalmente os estudos de Barbosa (2011) e Rocha (1999; 2010), a primeira evidencia as reflexões elaboradas por Vygotsky e Bakhtin sobre a linguagem, a segunda continua atuando com alicerce de nossas reflexões sobre a Educação Infantil. Segundo Barbosa,

[...] a palavra, tanto para Vygotsky como para Bakhtin, é mutável, absorve as marcas do trabalho histórico e cultural realizado pelo humano. É exatamente por essa mutabilidade que pode ser elemento de comunicação e elemento constitutivo do pensamento, da vida interior do sujeito. [...] A palavra é signo por excelência porque se constitui numa esfera dialógica, ou seja, na esfera autêntica da vida. **Como tal, traz as marcas das concepções, dos objetivos, das lutas que se travam no interior do contexto que se produz um determinado discurso** (BARBOSA, 2011, p.12-13. Grifos nossos).

Nesse sentido, compreendemos o uso das palavras como produtoras de significados, de concepções, que podem contribuir sim com a constituição de determinado discurso. Assim dialogando com nosso objeto de estudo, podemos pensar nossa reflexão partindo do pressuposto de que as palavras, ou o uso adequado dos termos podem e contribuem com determinada concepção, cabe frisar. Dessa forma, buscamos analisar nos trabalhos a semântica/palavras e se a mesma se aproxima de uma Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância. Pois, de acordo com esta perspectiva, existem denominações bem específicas que indicam a especificidade da educação com crianças pequenas, neste presente trabalho mesmo, em diversos momentos sinalizamos nossa atenção para este aspecto.

Assim, a partir das reflexões suscitadas até aqui, podemos abordar algumas palavras específicas que contribuem com a constituição da Pedagogia da Infância – *instituições de Educação Infantil, creche e pré-escola; relações educativas; criança; professora de Educação Infantil*. Rocha (1999) destaca, que o termo mais adequado para se referir as

práticas desenvolvidas na Educação Infantil, é *educar* ao invés de *ensinar*, isso porque, *educar* é um termo mais abrangente, enquanto *ensinar* remete especificamente ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir destas reflexões de Rocha (1999) vamos compreendendo os estudos de Vygotsky e Bakhtin evidenciados por Barbosa (2011) sobre a linguagem e percebendo que de fato, as palavras expressam sentidos e significados, e podem atuar como materialização do pensamento e construir “verdades”.

Cabe frisar, então como pesquisadores (as) da área e professoras de crianças pequenas, precisamos, a partir de um entendimento sobre a especificidade da Educação Infantil, nos atentar para as palavras que utilizamos em nossos estudos e práticas, para não cair na armadilha de afirmar outras concepções que indiquem a antecipação de uma escolarização, ou seja, precisamos compreender que a Educação Infantil é uma etapa marcada por aspectos diferentes das demais etapas educacionais. Frisamos então que,

Neste sentido, reafirmamos o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (ROCHA, 2010, p.12).

Através de estudos sobre a Educação Infantil, podemos pensar em dar continuidade a tarefa de constituir uma redefinição semântica para se referir a primeira etapa da educação básica. A partir disso, acreditamos na possibilidade de inserir este discurso sobre a especificidade da área em todos os espaços sociais.

Assim, neste estudo atuamos na tentativa de analisar 23 trabalhos do GT 07 *Educação de crianças de 0 a 6 anos* da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, como já enfatizado. Nosso objetivo constitui-se na atenção a semântica utilizada nos trabalhos que indicam a especificidade da Educação Infantil.

Os referidos trabalhos podem ser visualizados no quadro que segue:

QUADRO 1: Categorização dos trabalhos que compõe o GT07

TÍTULO	AUTOR (A)	PALAVRAS-CHAVE	TEMA GERAL
TRABALHO 01 Professoras de Educação Infantil: Uma Análise da	BUSS-SIMÃO, Márcia.	Educação Infantil; Docência; Redes Municipais e	FORMAÇÃO DE PROFESSORAS.

Configuração da Docência no Contexto Catarinense.		Santa Catarina.	
TRABALHO 02 A Documentação Pedagógica no Cotidiano da Educação Infantil: Estudo de Caso em Pré-escolas Públicas.	MARQUES, A. C. T.	Educação Infantil; Registro de Práticas e Documentação Pedagógica.	AÇÃO PEDAGÓGICA.
TRABALHO 03 Bebês que se relacionam com Crianças mais Velhas: Cuidados e Conflitos na Educação Infantil.	DELGADO, A. C. C.; CASTELLI, C. M.	Cuidado; Conflito e Relações Multietárias.	CRIANÇAS.
TRABALHO 04 Dimensão Étnico-racial na Educação Infantil: Um Olhar sobre a Perspectiva das Crianças.	GAUDIO, E. S.	Educação Infantil; Relações sociais e Dimensão étnico-racial.	QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EI.
TRABALHO 05 Tia, posso pegar um brinquedo? A Ação das Crianças no Contexto da Pedagogia do Controle.	MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A.	Criança; Pedagogia do Controle; Ação e Culturas Infantis.	CRIANÇAS.
TRABALHO 06 “A Criança e sua Relação com a Sociedade: Considerações sobre a Participação Infantil nos Espaços Públicos”.	OLIVEIRA, Fabiana.	Crianças; Direitos e Participação Infantil.	CRIANÇAS.

TRABALHO 07 Considerações acerca da Discriminação Étnico-racial em Crianças Pequenas.	CRUZ, S.H.V.	Discriminação Étnico-racial; Discriminação em Crianças; Construção de Identidade e Pesquisa com Crianças.	QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EI.
TRABALHO 08 A Constituição Histórica da Docência na Educação Infantil: Um Estudo a partir do Contexto Catarinense do Início do Século XX.	BATISTA, Rosa; ROCHA, E. A. C.	História; Educação Infantil e Docência.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.
TRABALHO 09 Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Um Olhar para a Transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.	RIBEIRO, E. C.	Currículo; Educação Infantil e Transição Educação Infantil - Ensino Fundamental.	POLÍTICAS.
TRABALHO 10 Sobre a Delicada Arte de Traduzir a Cultura da Infância em Cultura da Escola.	PELIZZONI, G. M.	Infância; Tradução e Cultura da Escola.	CRIANÇAS.
TRABALHO 11 Berços, Fraldas, Mamadeiras, Chupetas e Sucatas: Cultura de Creche Aqui e Lá, Ontem e Hoje.	FISCHER, B. T. D.; CONCEIÇÃO, C. M. C.	Não consta.	CRIANÇAS.
TRABALHO 12 A Infância Pequena e a Construção da Identidade Étnico-racial na	AMARAL, A. C. T.	Infâncias; Políticas Educacionais; Educação Infantil; Identidade e	QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EI.

Educação Infantil.		Relações Étnico-raciais.	
TRABALHO 13 Homem Docência com Crianças Pequenas: O Olhar das Crianças de um Centro de Educação Infantil.	SOUSA, J. E.	Não consta.	AÇÃO PEDAGÓGICA.
TRABALHO 14 O Estágio na Educação Infantil: O Olhar das Estagiárias.	DRUMOND, Viviane.	Estágio; Formação de Professores (as); Creche; Pré-escola e Crianças.	FORMAÇÃO DE PROFESSORAS.
TRABALHO 15 Jogos e Brincadeiras com o Uso das Tecnologias Móveis na Educação Infantil: O que as Crianças têm a nos dizer?	MULLER, J. C.	Crianças; Jogos; Brincadeiras; Tecnologias móveis; Educação Infantil e Mídia-Educação.	TECNOLOGIAS NA EI.
TRABALHO 16 Concepções de Creche: Uma Análise em Periódicos Nacionais A1 e A2 da Área de Educação.	FURTADO, M. A.	Creche; Análise de conteúdo e Periódicos Acadêmicos.	AÇÃO PEDAGÓGICA.
TRABALHO 17 Rede de Políticas Públicas na Educação Infantil.	SILVA, I. C. A. L.	Políticas Públicas; Educação Infantil; Política educacional e Redes de Políticas Públicas.	POLÍTICAS.
TRABALHO 18 O Espaço da Linguagem Musical na Educação Infantil segundo a Abordagem de ReggioEmilia.	FREITAS, L. A. N.	Música; Educação Infantil e Abordagem de ReggioEmilia.	MÚSICA NA EI.

TRABALHO 19 Linguagem e Educação infantil: O que contam as Professoras sobre o Trabalho Pedagógico?	ALVES, B. M. F.	Educação Infantil; Linguagem; Discursos docentes.	AÇÃO PEDAGÓGICA.
TRABALHO 20 Entre a Inocência e o Profano: A Sexualidade na Infância Contemporânea.	SALGADO, R. G.; MARIANO, C. L. S.; OLIVEIRA, E. S. A.	Infância; Sexualidade e Mídia.	SEXUALIDADE NA INFÂNCIA.
TRABALHO 21 Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação no Rio Grande do Sul: Um Estudo de Caso sobre a atuação do Tribunal de Contas do Estado.	FLORES, M. L. R.	Educação Infantil; Plano Nacional de Educação; Obrigatoriedade de matrícula na Pré-escola e Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul.	POLÍTICAS
TRABALHO 22 “Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” - O que dizem as Crianças sobre a Educação Infantil e o Direito?	TAVARES, L. H. J.	Educação Infantil; Direito e Escuta de Crianças.	CRIANÇAS.
TRABALHO 23 A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: O que dizem a Coordenadora Pedagógica e as Professoras?	PEREIRA, J. R.	Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e Práticas Pedagógicas.	AÇÃO PEDAGÓGICA.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para construir este quadro realizamos um levantamento de todos os trabalhos e os categorizamos por: título, autor (es), palavras-chave e temas gerais com o objetivo de contextualizá-los.

Ao realizar a leitura e fichamentos, identificamos 9 temas gerais. Percebemos que 6 trabalhos têm como tema geral a *Ação Pedagógica*, sendo eles: Trabalho - 02; 13; 16;19 e 23. O tema *Formação de Professoras* foi encontrado 2 vezes: Trabalho - 01 e 14. Os trabalhos que se relacionam com a temática *Criança* mais especificamente, foram: Trabalho - 03; 05; 06; 10;11 e 22. O tema das *Questões Étnico-raciais* apareceu em 3 trabalhos: 04; 07 e 12. A temática *Políticas* também apareceu em outros 3 trabalhos: 09; 17 e 21. Outros 4 temas foram identificados: *História da EI* no Trabalho - 08; *Tecnologias na EI* no Trabalho - 15; *Música na EI* no Trabalho - 18 e por fim o tema *Sexualidade na Infância* no Trabalho - 20.

Cabe destacar que os temas foram sendo pontuados de acordo com as leituras. Essa categorização, como já enfatizado, é necessária para situar os assuntos que foram abordados nesta reunião, no entanto, cabe a nós saber que o GT07 tem como foco a educação de crianças de 0 a 6, sujeitos da Educação Infantil, assim a partir desta afirmativa que iniciamos nossa análise.

Dos 23 trabalhos que estudam a Educação Infantil 8 utilizaram uma semântica que acreditamos contribuir com a especificidade da primeira etapa da educação básica, sendo eles: Trabalho - 01; 04; 07; 08; 12; 14; 21 e 23. Destacamos alguns termos bem específicos que ilustram esta afirmativa, começando pelas denominações indicadas para as instituições educativas da Educação Infantil - *creches e pré-escolas; espaços de educação*; outros momentos como *instituições de Educação Infantil* ou até mesmo *Centros de Educação Infantil*.

No que se refere as profissionais que atuam nesta etapa educacional, os termos atribuídos para denominá-las estavam em acordo com nova conjuntura da Educação Infantil a partir da LDB/96, ou seja, *professoras; docentes e educadoras*, cabe destacar que a partir da lei mencionada a denominação assumida é de professora, assim, o termo – *educadoras* nos coloca algumas questões concernentes a defesa da intencionalidade pedagógica. Sabemos também que esta definição, professora e/ou docente, é a mesma utilizada nas etapas educacionais seguintes, mas dado o histórico da Educação Infantil – assistencialista, higienista, materna – temos feito a defesa destes termos, mesmo que vivamos os riscos de deslizes na sua compreensão e reprodução dos moldes escolarizantes.

Com relação as práticas educativas que se desenvolvem nas instituições, os termos encontrados dialogam com essa especificidade que marca a Educação Infantil, sendo eles: *propostas ou práticas pedagógicas; ação docente; ação pedagógica; docência* e o binômio *educar e cuidar*, que também esteve presente nos trabalhos.

Aproveitamos para evidenciar que no início deste trabalho, chamamos atenção para o fato de que algumas instituições têm atribuído a Educação Infantil uma denominação de *Ensino Infantil*, no entanto é importante destacar e frisar que este termo não foi encontrado dessa forma, como denominação da primeira etapa da educação básica, em nenhum dos 23 trabalhos.

Nos trabalhos, os sujeitos da relação pedagógica são denominados por *crianças/crianças pequenas* que por sua vez, diferem a Educação Infantil das demais etapas educacionais. Ressaltamos em acordo com Rocha (1999) que “Diferenciam-se, escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a *criança*, e não o sujeito – escolar (o aluno) [...]” (p.46. Grifo nosso). Ressaltamos nossa defesa de que a infância das crianças também tem de ser reconhecida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os demais, cerca de 14 trabalhos, utilizaram em algum momento termos que pensamos não contribuírem para explicitar a especificidade da Educação Infantil, sendo eles: *Escolas de/para infância; escolas; escola infantil; escolas de Educação Infantil; instituições escolares; comunidade escolar* - para denominar as instituições que ofertam a Educação Infantil. Por considerar que são as *creches e pré-escolas*, responsáveis pela oferta da primeira etapa da educação básica, tentamos problematizar os trabalhos que apresentaram esta semântica, foram eles: TRABALHO - 02; 03; 05; 09;10;11;13;15;16;17;18;19;20 e 22.

Ressaltamos que o TRABALHO - 06 não nos fornece palavras que indiquem a especificidade da Educação Infantil. Em um dado momento o termo *escola* aparece, mas de maneira muito superficial, não nos dando maiores pistas para analisar o seu uso.

Cabe ressaltar que os termos *creche e pré-escola* foram utilizados também em muitos destes 14 trabalhos, a pouco mencionados, o que nos indica a pensar – todos os trabalhos que utilizam uma semântica problematizadora, resvalam na falta de acuidade das terminologias apresentando ora uma definição ora outra, isso porque muitos termos que direcionam e marcam a especificidade da Educação Infantil se fazem presentes, como por exemplo, a denominação dos sujeitos, apenas três trabalhos utilizam o termo *aluno*, os demais se atentam para o uso da palavra *criança ou crianças pequenas*. As profissionais também recebem uma denominação que dialoga com os primeiros trabalhos citados, ou seja, recebem

a denominação de *professoras; educadora; formadora*. As *práticas pedagógicas* também seguem essa linha.

Os termos encontrados que pensamos merecer nossa atenção e problematização se referem principalmente as instituições de Educação Infantil, as mesmas sendo denominadas de *escola* ou de uma forma que remete ao processo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Encontramos também as seguintes palavras – *aluno; sala de aula e conteúdo*, estes dois últimos termos foram identificados em apenas um trabalho.

A seguir evidenciaremos alguns trechos dos trabalhos em questão:

É uma forma não apenas de valorizar o trabalho pedagógico e os saberes construídos por professores e alunos, mas também de sensibilizar outros agentes e outros coletivos para a produção de memória sobre suas ações (TRABALHO 02 – 2015, p. 14. Grifos nossos).

Se a construção de um projeto pedagógico para a Educação Infantil – ou melhor, para as Escolas de Infância, uma vez que a criança não deixa de ser criança ao ingressar no Ensino Fundamental [...]” (TRABALHO 02 – 2015, p.16. Grifos nossos).

Percebemos a partir destes destaques, que o termo *escolas de infância* é utilizado para denominar de uma forma generalizada as instituições de Educação Infantil. Neste caso, o mesmo acontece com o uso do termo *alunos*, se categoriza todos os sujeitos-crianças nesta posição alinhando-se com uma concepção mais escolarizante. Este contexto se repete em outros trabalhos que analisamos, mas antes de mencionar outros sentidos atribuídos a partir do termo *escola*, notem os outros termos destacados que contribuem com a Pedagogia da Educação Infantil, ilustrando assim uma “via de mão dupla” dos trabalhos. A palavra *escola* é utilizada também com outro significado, que podemos visualizar a seguir:

[...] se faz necessário refletir sobre as relações, cada vez menos presentes, entre crianças de diferentes idades, especialmente na escola infantil, incluindo os bebês, visto que, a partir das perspectivas trabalhadas neste estudo, eles e as demais crianças, fazem parte da infância” (TRABALHO 03 – 2015, p.02. Grifos nossos).

No trabalho destacado, há a informação através de uma nota de rodapé que o uso do termo *escola infantil* é intencional para denominar as creches e pré-escolas. “O termo escola infantil é utilizado para nos referirmos a uma escola de educação infantil, que engloba creche e pré-escola”. (TRABALHO 03, 2015, p.02). Ou seja, aqui o significado atribuído a esta palavra é de denominar as instituições educativas da primeira etapa da educação básica.

No TRABALHO - 18, o termo *escola para infância* é utilizado para denominar a nossa pré-escola, nossa, porque a pesquisa em questão foi realizada em outro país, dessa

forma podemos pressupor que a autora pode ter mantido a nomenclatura do contexto de sua pesquisa, no entanto, precisamos pontuar que caso esta prerrogativa tivesse ocorrido, seria interessante que a autora tivesse pontuado essa informação. Estes foram os dois sentidos atribuídos ao termo escola, em nosso ponto de vista, cabe frisar – um mais abrangente e outro como denominação das instituições de Educação Infantil.

Seguindo com a nossa reflexão, a palavra **aluno** foi encontrada em mais 2 trabalhos, além do TRABALHO - 02, já evidenciado, sendo eles os TRABALHOS - 18 e 19. Em ambos, o termo é utilizado para se referir as crianças da Educação Infantil. Ressaltamos que não nos objetivamos a realizar uma análise quantitativa dos termos, no sentido de quantificar quantas vezes determinado termo aparece nos trabalhos, pois entendemos que o uso de palavras sendo ou não “inadequadas” de acordo com determinada concepção, pode acontecer uma, duas, três vezes, em qualquer situação, precisamos sempre estar atentas e atentos com o uso de uma semântica que expresse de fato nossas concepções.

A partir destas constatações nos trabalhos do GT07 da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, cabe evidenciar mais uma vez a nossa problemática para contribuir com a nossa reflexão - *A semântica utilizada nos trabalhos do GT07 da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, se aproxima da especificidade da Educação Infantil reconhecida pela Pedagogia da Infância?*

Buscando responder esta problemática que estruturou todo este trabalho, conseguimos perceber no que se refere as profissionais que atuam na Educação Infantil, as mesmas sendo denominadas de **professoras**, outras vezes, mesmo que poucas, encontramos os termos **educadoras**, **docentes** ou **formadoras**.

Crianças ou **crianças pequenas** foram termos predominantes mesmo nos trabalhos que em certos momentos utilizaram o termo **aluno**. O mesmo ocorreu com os termos que indicam as **ações** que marcam a especificidade da primeira etapa da educação básica. Então, os termos que denominam os sujeitos desta educação **adulto-criança**; e as nomenclaturas das **ações educativas** que marcam a docência da Educação Infantil, apresentaram uma maior aproximação com a especificidade da Educação Infantil reconhecida pela Pedagogia da Infância.

O que fica mais evidente através deste estudo são os termos utilizados para se referir as instituições educativas – **creches e pré-escolas**. Cerca de 13 trabalhos, em algum momento usaram o termo **escola**, em contextos já mencionados, e esta constatação nos faz refletir e questionar – será que o uso desta palavra contribui para constituição da Pedagogia da

Infância? Ou necessitamos ainda, no campo acadêmico, continuar na busca/tentativa de redefinir a semântica em estudos sobre a Educação Infantil?

Considerando todas as reflexões que realizamos até aqui, podemos pensar que se a primeira etapa da educação básica é marcada por uma especificidade, reconhecida através de uma Pedagogia da Educação Infantil e que apesar de possuir muitas semelhanças com a etapa seguinte do Ensino Fundamental, ela se difere em muitos aspectos. E mais, considerando que o atendimento da Educação Infantil ocorre em creches e pré-escolas, é interessante, ter-se um cuidado com o uso do termo *escola*, pois ao utilizar esta palavra em estudos/pesquisas sobre a Educação Infantil, pode se causar confusões. Evidenciamos mais uma vez, que este termo nos remete a pensar uma prática pautada em uma antecipação da escolarização, de ensino - ou seja, quando evidenciamos/utilizamos termos direcionados para uma prática de escolarização/ensino, estamos pensando uma prática materializada em forma de aula e transmissão de conteúdo, beirando por muitas vezes, uma ação verticalizada entre adultos e crianças. Segundo Rocha “[...] faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo” (1999, p.60). Cabe ressaltar aqui, em acordo com esta mesma autora que isso,

[...] não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que o conhecimento assume na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário... as suas cem linguagens (1999, p.61).

Dessa forma, a partir deste estudo, atuamos na defesa, quase que prescritiva, da necessidade de continuarmos produzindo estudos que tenha uma preocupação com uma redefinição semântica, para que a mesma contribua com a constituição de uma Pedagogia da Infância, que contribua por seguinte com a consolidação da especificidade da Educação Infantil, principalmente no que se refere aos termos que denominam as instituições que ofertam esta etapa educacional. Cabe frisar que,

[...] uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma *as crianças* como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma *a infância* como uma categoria geracional, social e histórica e

geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia (BARBOSA, 2010, s.p.).

Assim, nesta pesquisa, atuamos na tentativa de contribuir com os estudos sobre a Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância. Através da semântica construímos nossa reflexão elencando algumas dicotomias, problematizando a “[...] reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos” (BARBOSA, 2010, s.p.).

Voltamos então com Barbosa (2011) evidenciando que,

[...] a linguagem é sempre um evento, está sempre em (re)construção pelos atos praticados pelos sujeitos em situação de interação. [...]. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis (Bakhtin apud Barbosa, 2011, p.24).

Assim, entendemos que as palavras são repletas de significados socialmente construídos, pois quando utilizamos os termos: *escola; aluno; conteúdo escolar; sala de aula;* etc. Estamos contribuindo com a constituição de uma determinada concepção. Quando utilizamos os termos: *creche e pré-escola; criança/criança pequena; relações educativas; espaços do grupo;* etc. Estamos contribuindo com a constituição de outra perspectiva, outra maneira de entendimento sobre a Educação Infantil. Como futuras ou já professoras de crianças pequenas, precisamos ter clareza sobre estes conceitos, pois a partir disso teremos a possibilidade de desenvolver uma prática mais alinhada com a teoria, em uma relação *praxiológica*. Vamos concluindo nossa reflexão evidenciando que,

Pela perspectiva bakhtiniana é difícil conceber os atos de linguagem como algo destituído da presença das emoções, pois o sujeito semantiza a língua no evento enunciativo. [...] A enunciação [...] implica que os sujeitos nascem e se movem dentro dos universos de linguagem. [...] A enunciação como condição para o funcionamento da linguagem, põe em cena um sujeito encarnado, com um corpo linguagem (BARBOSA, 2011, p. 25).

Para concluir, por ora, percebemos que poderíamos aprofundar ainda mais nosso estudo sobre a linguagem/semântica. A partir de Barbosa (2011) tivemos acesso aos estudos de Bakhtin e descobrimos que assim como o conceito de enunciação¹⁰, certamente outros conceitos seriam descobertos, que possibilitariam por seguinte, pensarmos no aprofundamento desta temática. Em futuros estudos, certamente teremos a oportunidade de nos apropriar ainda mais deste “universo” da linguagem em suas diferentes dimensões.

¹⁰ Dado os limites temporais para elaboração desta pesquisa, como já evidenciado, não aprofundamos a reflexão sobre o conceito de enunciação, no entanto, entendemos ser relevante evidenciá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso possibilitou-nos a pensar sobre aspectos importantes que compõe a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil. Realizamos uma retomada histórica com o objetivo de contextualizar brevemente esta etapa no cenário educacional brasileiro, focando nos marcos que elevaram significativamente o entendimento sobre a Educação Infantil no final dos anos 1990 – a Constituição de 1988 e a LDB/96. A especificidade desta etapa educacional foi um aspecto fortemente pontuado nesta pesquisa, se não o objeto central, uma vez que nosso objetivo era analisar se a semântica utilizada nos trabalhos da 37ª Reunião Nacional da ANPEd visibilizava a mesma, contribuindo assim com a consolidação de uma Pedagogia da Infância.

Através da contextualização ou retomada histórica, no segundo capítulo deste trabalho, compreendemos que a segunda metade do século XX, representa na história da Educação Infantil, um período marcado por eventos que transformaram significativamente os rumos da primeira etapa da educação básica, posição esta, que cabe frisar, adquirida a partir da LDB/96, que trouxe para o âmbito das políticas públicas novas demandas e exigências. Até então, em acordo com Oliveira,

[...] a Educação Infantil se desenvolveu de forma periférica ao sistema escolar, como lugar de guarda, ou mesmo relegada à informalidade, à filantropia, ao voluntariado e a arranjos domésticos. Essa experiência marcou profundamente esta etapa da educação básica, imprimindo determinadas identidades a esse trabalho que, ainda hoje, mais de 15 anos depois de essa etapa ser incluída no sistema educacional, ainda persistem (OLIVEIRA, 2013, p.09).

Vários estudos têm evidenciado o caráter assistencialista que marcou a origem das instituições de Educação Infantil, marcas estas que ainda no tempo presente vigoram e atuam, como justificativas para as pedagogias conservadoras/escolarizantes. Mas também, devido a todo este contexto histórico, é que nós como pesquisadoras e professoras, atuamos na defesa de constituir uma então denominada Pedagogia da Infância, perspectiva que norteia este trabalho e nosso entendimento sobre o que constitui a docência com crianças pequenas.

A Pedagogia da Infância é o reconhecimento da especificidade da educação da pequena infância, um movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem (ROCHA, 1999). Assim a Pedagogia da Infância pode ser considerada uma área que reconhece a educação de crianças pequenas, marcada por aspectos que a diferenciam das etapas seguintes, constituindo assim sua especificidade.

Sendo assim, evidenciamos no subcapítulo - *A Especificidade da Educação Infantil: recorrendo a alguns estudos sobre a temática* - alguns aspectos que pensamos ser mais relevantes, o educar e cuidar como ações indissociáveis e norteadoras da prática educativa, que por sua vez é marcada principalmente pelas relações, que atua como elemento formativo fundamental na educação das crianças, pois através das relações os pequenos se desenvolvem e se apropriam do mundo a sua volta, e por isso a importância das professoras possibilitarem tempos e espaços de ricas experiências de aprendizagem. Outro aspecto que é interessante ressaltar e que pontuamos nesta pesquisa como marcador desta especificidade da Educação Infantil se refere ao compartilhamento da educação das crianças com as famílias.

Nossa intencionalidade em estudar a semântica que visibilizasse a especificidade da área, se pautou desde início na prerrogativa de que as palavras têm “poder”, expressam marcas de um tempo, expressam nossa forma de ver e agir no mundo. Por isso, partimos do pressuposto de que o uso dos termos pode compor uma semântica que contribua com a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil, da Infância. Compreendemos assim como Rocha (et al 2016),

Se ainda não se tem uma Pedagogia da Infância consolidada, a ponto de orientar claramente a formação e as práticas educativas, dependemos também de um fortalecimento dos diálogos disciplinares para esta construção, num esforço que exige confrontação conceitual e redefinições semânticas. A limitação do uso de termos vinculados a perspectivas educacionais conservadoras constrange a construção de possibilidades educativas (p.45).

Através deste trabalho, conseguimos perceber o quanto ainda temos que estudar a Educação Infantil, o quanto temos que abordar a questão da Especificidade da área, o quanto temos que trabalhar nesse desafio de alcançar uma redefinição semântica.

Como já evidenciamos, nosso entendimento é de expandir este discurso para todos os espaços sociais, desafiando até mesmo o conhecimento no âmbito do senso comum, que ainda hoje, entende a Educação Infantil como etapa de ensino, denominando as instituições de *escola*. Acreditamos que este processo de consolidação e reflexão sobre a semântica pode ser iniciada nos cursos de formação inicial e continuada de professoras, local que de acordo com Rocha (et al 2016, p.36) “[...] se revela um processo incipiente de consolidação de uma área, ou subárea, da Pedagogia da Infância, que toma como objeto de preocupação as crianças e sua educação na área das relações sociais e dos processos de apropriação e produção cultural”.

Outro aspecto relevante de destacarmos neste trabalho, se refere a afirmativa de considerar as relações educativas como precursoras da formação das crianças, quando

negamos uma prática pautada em conteúdos escolares, não estamos negando o desenvolvimento da dimensão cognitiva/intelectual, estamos apenas, atuando na defesa de uma pedagogia que não contemple apenas esta dimensão, mas sim, todas as dimensões que compõe o sujeito- criança.

Muitas questões foram levantadas neste trabalho, ora como objetivo de tentar desvendá-las ora com a intenção de problematizá-las, nos fazer pensar sobre. Ressaltamos que este trabalho suscita novas questões, novas demandas, como por exemplo, nos instigam a pensar como a semântica tem se materializado na prática, no discurso oral, quais termos têm sido utilizados por professoras da Educação Infantil?

Percebemos nesta pesquisa, que muitos avanços precisam ser conquistados para uma efetiva redefinição semântica no âmbito das produções acadêmicas. Estudamos os trabalhos do GT7 da 37ª Reunião Nacional da ANPEd/2015, mas muitos outros trabalhos poderiam ser analisados, que nos daria ainda mais subsídios para pensar a semântica que visibilize a especificidade da Educação Infantil. Mas para além de produções de pesquisa, a prática também é uma dimensão importante, pois nesta, muito mais do que palavras, é quando, nossas concepções podem se materializar, assim ter claro entendimento sobre o que caracteriza a docência com crianças pequenas se torna ainda mais fundamental.

Sabemos que este estudo não se esgota neste Trabalho de Conclusão de Curso, muitas questões foram suscitadas e as vezes não respondidas, ainda que por muitas vezes não tivéssemos mesmo a intenção de respondê-las e sim de trazê-las como problematizações de situações que nos deparamos na sociedade atual. Concluimos por ora, considerando que a marca de um texto, ao ser tecido suscita muitas interrogações que demonstram um tempo de estudos frutíferos, em que se fez a escolha de compartilhar – marcar as inquietações suscitadas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. L. N. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** Tese de Doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

BARBOSA, M. V. **Sujeito, Linguagem e Emoção a partir do Diálogo entre e com Bakhtin e Vygotsky.** In: *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura/ Ana Luiza Bustamante Smolka, Ana Lúcia Horta Nogueira (orgs.).* Campinas, SP: Mercado de Letras (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais). 2011. p.11-34.

BARBOSA, M.C.S. *Pedagogia da infância.* In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=312>> Acesso 15/08/2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA, Rosa. **A Emergência da Docência na Educação Infantil no Estado de Santa Catarina: 1908 – 1949.** Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

BNCC. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso 19/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAVALCANTE, G. O.; HADDAD, Lenira. **Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação (2000-2013).** In: IV Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), 2014, Goiânia. *Ética e Diversidade na Pesquisa*, 2014.

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil.** In: *Perspectiva.* v.17, n.Especial. Florianópolis, jul. /dez. 1999. p.11-21. Disponível em <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educar-e-cuidar-ou-simplesmente-educar-buscando-teoria-para-compreender-discursos-e>> Acesso 13/06/2016.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

FARIA, A. L. G. **O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil.** In: *Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios/ Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (orgs.).- 6. Ed.-* Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.67-99.

GONÇALVES, Fernanda. **A Educação de Bebês e Crianças Pequenas no Contexto da Creche: uma análise da produção científica recente.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

GUIMARÃES, D. **Ações Pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética.** In: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil /Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. p.33-39.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Educação Infantil e Currículo.** In: Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios/ Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (orgs.).- 6. Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.51-65.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista de Educação Brasileira. N.14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

OLIVEIRA, D. A. **A Profissão Docente na Educação Infantil.** In: Salto para o Futuro – Docência na Educação Infantil. Ano XXIII. Boletim 10. Jun/2013. p.08-15.

Portal da ANPEd. Disponível em <<http://www.anped.org.br/estrutura>> Acesso 12/06/2016).

Portal da ANPEd. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>> Acesso 12/06/2016.

ROCHA, E. A. C. **30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa.** In: Revista eletrônica Zero - a- seis. v.10; n.17. UFSC. Florianópolis. 2008. p.52-65. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2008n17p52/6082>> Acesso 13/06/2016.

ROCHA, E. A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil.** Florianópolis: NUP/UFSC/CED, 1999.

ROCHA, E. A. C. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil. In: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil /Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. p.12-20.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J. S.; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação.** Da Investigação às Práticas: escola superior de Lisboa, v. 6, p. 31-49, 2016.

SCHIMITT, R. V. **Docência e a ação docente com os bebês: aproximações conceituais.** In: As Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas: contornos da ação docente. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. p.44-53.

SEMÂNTICA. Disponível em <www.significados.com/semantica> Acesso 20/05/2016).

TIRIBA, Lea. **Educar e Cuidar ou, Simplesmente, Educar? Buscando a Teoria para Compreender Discursos e Práticas.** In: 28ª Reunião Anual da Anped/GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2005.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2004.

Referências dos trabalhos científicos que compõe o *corpus de análise*:

TRABALHO 1: BUSS – SIMÃO, Márcia. **PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO CATARINENSE.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3505.pdf>> Acesso 22/05/2016.

TRABALHO 2: MARQUES, A. C. T. L. **A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3559.pdf>> Acesso 22/05/2016.

TRABALHO 3: CASTELLI, C. M.; DELGADO, A. C. C. **BEBÊS QUE SE RELACIONAM COM CRIANÇAS MAIS VELHAS: CUIDADOS E CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3704.pdf>> Acesso 22/05/2016.

TRABALHO 4: GAUDIO, E. S. **DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3713.pdf>> Acesso 22/05/2016.

TRABALHO 5: MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. **TIA, POSSO PEGAR UM BRINQUEDO? A AÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DO CONTROLE.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3731.pdf>> Acesso 22/05/2016.

TRABALHO 6: OLIVEIRA, Fabiana. **“A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NOS ESPAÇOS PÚBLICOS”.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3885.pdf>> Acesso em 30/05/2016.

TRABALHO 7: CRUZ, S. H. V. **CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS PEQUENAS.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4024.pdf>> Acesso 30/05/2016.

TRABALHO 8: BATISTA, R.; ROCHA, E. A. C. **A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO**

CATARINENSE DO INÍCIO DO SÉCULO XX. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4052.pdf>> Acesso 30/05/2016.

TRABALHO 9: RIBEIRO, E. C. PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4147.pdf>> Acesso 30/05/2016.

TRABALHO 10: PELIZZONI, G. M. SOBRE A DELICADA ARTE DE TRADUZIR A CULTURA DA INFÂNCIA EM CULTURA DA ESCOLA. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4165.pdf>> Acesso 30/05/2016.

TRABALHO 11: CONCEIÇÃO, C. M. C.; FISCHER, B. T. D. BERÇOS, FRALDAS, MAMADEIRAS, CHUPETAS E SUCATAS: CULTURA DE CRECHE AQUI E LÁ, ONTEM E HOJE. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4212.pdf>> Acesso 31/05/2016.

TRABALHO 12: AMARAL, A. C. T. A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4223.pdf>> Acesso 31/05/2016.

TRABALHO 13: SOUSA, J. E. HOMEM DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: O OLHAR DAS CRIANÇAS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf>> Acesso 31/05/2016.

TRABALHO 14: DRUMOND, Viviane. O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DAS ESTAGIÁRIAS. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4266.pdf>> Acesso 31/05/2016.

TRABALHO 15: MULLER, J. C. JOGOS E BRINCADEIRAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A NOS DIZER? 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4367.pdf>> Acesso 31/05/2016.

TRABALHO 16: FURTADO, M. A. CONCEPÇÕES DE CRECHE: UMA ANÁLISE EM PERIÓDICOS NACIONAIS A1 E A2 DA ÁREA DE EDUCAÇÃO. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4465.pdf>> Acesso 03/06/2016.

TRABALHO 17: SILVA, I. C. A. L. REDE DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4478.pdf>> Acesso 03/06/2016.

TRABALHO 18: FREITAS, L. A. N. **O ESPAÇO DA LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4499.pdf>> Acesso 03/06/2016.

TRABALHO 19: ALVES, B. M. F. **LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO?** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4507.pdf>> Acesso 03/06/2016.

TRABALHO 20: SALGADO, R. G. *et al.* **ENTRE A INOCÊNCIA E O PROFANO: A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4587.pdf>> Acesso 05/06/2016.

TRABALHO 21: FLORES, M. L. R. **MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4598.pdf>> Acesso 05/06/2016.

TRABALHO 22: TAVARES, L. H. J. **“MEU IRMÃO TEM 3 ANOS E NÃO ESTUDA PORQUE ELE É CRIANCINHA” - O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO?** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4096.pdf>> Acesso 05/06/2016.

TRABALHO 23: PEREIRA, J. R. **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM A COORDENADORA PEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS?** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. Out/2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3622.pdf>> Acesso 05/06/2016.