

PEDAGOGIAS SUSTENTADORAS DAS BRINCADEIRAS DOS BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE

SUSTAINING PEDAGOGIES OF BABY PLAY IN THE CONTEXT OF DAYCARE

Alessandra Giriboni de Oliveira **1**
Mônica Appezzato Pinazza **2**

Resumo: Este artigo apresenta dados derivados de uma pesquisa de mestrado e discute as pedagogias e conhecimentos pedagógicos acerca da brincadeira dos bebês que circulam nos espaços formativos da creche, relacionando-os às revelações das práticas cotidianas nos berçários. Como base argumentativa e interpretativa dos dados consideramos o conceito de brincar livre preconizado pela Abordagem Pikler, do brincar heurístico anunciado por Goldschmied e Jackson, em diálogo com contribuições brasileiras advindas de trabalhos de Kishimoto e Rossetti-Ferreira relativas ao brincar dos bebês e à formação dos professores na creche. Tal base teórico-argumentativa considera as cinco características de uma pedagogia de qualidade na creche anunciadas por Araújo (2014). A suposição básica orientadora da pesquisa é a definição do brincar como uma ação primordial dos bebês, que pode ser qualificada no âmbito das interações com adultos sensíveis defensores da brincadeira como um dos eixos do currículo para a educação infantil.

Palavras-chave: Bebês. Brincadeira. Creche. Formação de professores. Pedagogias participativas.

Abstract: This paper presents data derived from a master's research and discusses the pedagogies and pedagogical knowledge about the play of babies who circulate in nursery formative contexts, relating them to the revelations of daily practices in nurseries. As an argumentative and interpretative basis of the data we consider the concept of free play advocated by Pikler Approach, the heuristic play announced by Goldschmied and Jackson, in dialogue with Brazilian works by Kishimoto and Rossetti-Ferreira related to the play of babies and the training of teachers in daycare. This theoretical-argumentative basis considers the five characteristics of a quality pedagogy in daycare announced by Araújo (2014). The guiding basic assumption is the definition of play as a primordial action of babies, which can be qualified in the context of interactions with sensitive adults defenders of play as one of the axes of the curriculum for early childhood education.

Keywords: Babies. Baby's play. Daycare. Teachers training. Participatory pedagogies.

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), **1**
graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).
Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de São Bernardo do Campo.
Membro do grupo de pesquisa Contextos Integrados da Educação Infantil (CIEI).
E-mail: alesgiriboni@hotmail.com

Professora Associada Livre-docente da Faculdade de Educação da **2**
Universidade de São Paulo (FEUSP) e coordenadora do Grupo de Pesquisa
"Contextos Integrados de Educação Infantil" (CIEI). E-mail: mapin@usp.br

Introdução

O presente estudo teve como objetivo geral discutir à luz de pedagogias participativas as possibilidades de potencializar transformações de práticas mediante a explicitação da perspectiva pedagógica orientadora do currículo da creche. Como objetivos específicos comprometeu-se em: analisar as circunstâncias em que ocorrem as ações educativas no berçário, especialmente, aquelas relacionadas ao brincar do bebê; reconhecer nos fazeres das educadoras os conhecimentos que são mobilizados por elas em suas ações educativas e identificar se há relação entre o que se propõe discutir nos processos de formação contínua da creche e o que se observa nas práticas das educadoras, em especial, concernentes às situações de brincadeiras dos bebês.

Quadro argumentativo

A pedagogia, eleita como orientadora deste estudo, é considerada campo de produção de conhecimento. Produção não linear, complexa, com avanços e retrocessos em múltiplas direções, sendo imprescindível ser pensada a partir dos contextos em que se situa e se desenvolve (FOCHI, 2013).

Pensar a pedagogia da primeira infância como produtora de sentidos em constante transformação é pensa-la numa perspectiva praxiológica. É nesse sentido que Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) defendem que a práxis é lócus da pedagogia, posto que a ação pedagógica é situada e os saberes que emanam dessa ação constroem-se na articulação com as concepções e saberes teóricos e com as crenças, valores e princípios dos que pensam e fazem a pedagogia.

Conforme Oliveira-Formosinho (2016), uma das heranças pedagógicas que o século XX nos deixou foi de pedagogias da infância burocráticas e centralizadas, baseadas no modelo da revolução industrial que ensinam a todos como se fosse um só – pedagogias transmissivas sustentadas por formas de pensar e fazer pedagogia que permanecem implícitas, não exatamente reveladas, a ponto de não serem passíveis de questionamento e transformação.

Por outro lado, deixou também o desenvolvimento de modelos pedagógicos sócio-construtivistas, considerados plurais para o desenvolvimento de práticas educativas em contexto da primeira infância, revelados em pedagogias participativas que explicitam seus fundamentos e se fazem expostas à crítica, à reflexão e à mudança. Nessa perspectiva, considera-se a formação em contexto como veículo para a transformação da pedagogia da infância (FORMOSINHO, 2013), visando à qualificação do cotidiano pedagógico que se vive com a criança e ao desenvolvimento institucional (PINAZZA, 2013).

Para Oliveira-Formosinho (2013, 2016) explicitar os fundamentos pedagógicos nas formações significa avançar para além da aprendizagem implícita da profissão docente até uma aprendizagem explícita de um modelo pedagógico para fazer, verdadeiramente, a pedagogia da infância; uma pedagogia participativa, plural, aberta ao pensar, fazer, dizer, ressignificar e avaliar, que afirma a competência ativa de crianças e adultos. No contexto da creche, as pedagogias explícitas de raízes participativas - representadas por alguns modelos pedagógicos - têm sido reconhecidas como importantes para viabilizar a participação de crianças e adultos.

Araújo (2014) analisou comparativamente algumas matrizes de referências de pedagogias participativas e constatou cinco princípios centrais que definem a qualidade no contexto da creche, que é apresentado em estudo de Araújo e Monteiro (2017, p. 68): “(i) uma imagem de criança ativa e competente; (ii) ambiente seguro, confortável e estimulante; (iii) a centralidade das interações; (iv) as parcerias com os pais e (v) a focalização na observação”.

A partir desses cinco argumentos centrais elencados por Araújo e Monteiro (2017), compusemos o quadro teórico da pesquisa representado pelos estudos sobre a brincadeira dos bebês em contextos coletivos de Goldschmied e Jackson (2006), Pikler (2010), Falk, (2011), Kishimoto (1993, 2008, 2010, 2011, 2013) e Rossetti-Ferreira (2004, 2006).

Goldschmied e Jackson (2006) enfatizam que em uma educação de qualidade para bebês e crianças, é preciso que o cuidado seja responsivo às necessidades flutuantes, aos ritmos e às formas de comunicação sutilmente variadas dos bebês, sendo necessário que a educadora conheça e promova cuidados individuais para os bebês. Os bebês, e também às crianças mais velhas, precisam de coisas interessantes e variadas. Assim é imprescindível prover ambientes educativos e brinquedos que sejam condizentes com as necessidades e interesses presentes dos bebês e das

crianças pequenas, aproximando-as do que há de mais significativo no momento.

As mesmas autoras dão grande valor ao brincar dos bebês e crianças pequenas, com ênfase na importância do adulto para a promoção de uma brincadeira de qualidade, pois “quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas como para os adultos” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 25).

Com foco particular na educação dos bebês e crianças muito pequenas, Goldschmied e Jackson (2006) desenvolveram o *cesto dos tesouros* e a conceberam a *brincadeira heurística com o objeto*, na defesa de práticas educativas responsivas à curiosidade dos pequenos que estão em pleno exercício das sensações e percepções diante do mundo material, interessados na apreensão dos objetos e da forma como as coisas funcionam.

Tal como definido por Goldschmied e Jackson (2006), o *cesto dos tesouros* consiste na apresentação de um cesto sem alça – um cesto com alça pode sugerir que o bebê puxe ou se enrosque ao alcançar um objeto –, de um tamanho e peso que sustente o bebê caso ele se apoie e contendo uma grande variedade de objetos do cotidiano, que podem ser arrecadados ou confeccionados e que darão uma gama de descobertas que os brinquedos de plástico não proporcionam, como: pesos, temperaturas, cores, texturas, sons etc. Os objetos colocados no cesto devem estimular os cinco sentidos, bem como a movimentação do bebê (MAJEM; ÔDNA, 2010). Essa experiência, geralmente, é proposta quando o bebê já se senta com autonomia, para um grupo de dois a três bebês por cesto, em um ambiente tranquilo, com a presença discreta e disponível de um adulto.

Sentada ao lado da cesta, a criança pode desenvolver melhor sua capacidade de coordenar olho, mão e boca, pode chegar com mais facilidade aos objetos [...] para conhecê-los. Quando a criança pega um objeto e o examina, lambe ou morde, sua mente pergunta: “O que é isto?” (MAJEM; ÔDNA, 2010, p. 3).

Por sua vez, a *brincadeira heurística com o objeto*, pensada como continuidade do cesto dos tesouros, é destinada às crianças um pouco maiores, após a conquista da locomoção estável. É realizada em um espaço que favoreça a concentração na ação, com a disponibilização de focos de materiais contendo objetos e recipientes que são facilmente combinados entre si (MAJEM; ÔDNA, 2010). Essa proposta é dividida em duas partes: a exploração e combinação dos objetos – quando às crianças atuam livremente com os objetos e a sua recolha – coordenada pelo adulto com centralidade na linguagem, tendo um papel verbalmente ativo. Como esclarecem Majem e ÔDNA (2010, p.67) “enquanto realizam a atividade de descobrir, as crianças vão tomando consciência das leis da natureza (gravidade ou equilíbrio) e das propriedades dos objetos (tamanho, volume, peso)”.

As postulações de Goldschmied e Jackson (2006), alinham-se em muitos aspectos à abordagem preconizada por Emmi Pikler e seguida por suas colaboradoras, para qual o ponto central de qualquer relação do bebê com o mundo material ou pessoal é a ação autônoma, em decorrência da descoberta de variadas nuances da competência da criança demonstrando que todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este, consequências imediatas e muito mais enriquecedoras que os hábitos impostos e suportados (TARDOS; FEDER, 2011). Para um bebê e uma criança pequena, a liberdade de movimentos, dentro de condições materiais adequadas, significa a possibilidade de descobrir, experimentar, se aperfeiçoar e de viver suas posturas e movimentos (Ibid.).

Na Abordagem Pikler, os objetos disponibilizados no espaço de brincar do bebê vão sendo modificados conforme o refinamento de seus movimentos. De início são objetos leves que o bebê possa segurar e deixar cair sem se machucar. Ao passo que começam a pegar um objeto em cada mão, passam a combiná-los inserindo um no outro, colecionando e agrupando brinquedos menores. Com a conquista da verticalidade começam a construir a partir de suas coleções e blocos (KÁLLÓ, BALOG, 2017).

A propósito do brincar infantil, estudos brasileiros, corroboram essas formulações trazidas pela literatura internacional. Kishimoto (1993, 2008, 2011, 2013) realizou um levantamento cuidadoso das principais pesquisas sobre a brincadeira e indicou que poucos estudos demonstram a relevância do jogo no contexto cultural. Ao tratar da brincadeira do bebê, citou em seus escritos os achados de Froebel, Wallon, Piaget e Bruner. Kishimoto (2010) enfatizou que, embora alguns

teóricos focalizem o brincar como processos imitativos das crianças, com maior destaque ao período posterior aos dois anos de idade, o brincar é a atividade principal do dia a dia e garante ações pedagógicas de maior qualidade na creche.

Para Kishimoto e Freyberger (BRASIL, 2012, p.2):

A introdução de brinquedos e brincadeiras na creche depende de condições prévias: a aceitação do brincar como direito da criança; a compreensão da importância do brincar para a criança vista como um ser que tem iniciativa, saberes, interesses e necessidades; a criação de ambientes educativos que ofereçam oportunidades para brincadeiras e interações.

Também Rossetti-Ferreira (2004,2006) aborda a questão da qualidade dos ambientes educativos e das interações nos contextos de creche. À frente do CINEDI, a professora Maria Clotilde Rosseti-Ferreira participou de inúmeras pesquisas em creches, com destaque ao estudo acerca das “Interações de bebês em creches” (ANJOS et al., 2004) revelador da potência interativa do bebê durante brincadeiras em contextos organizados e da postura respeitosa dos educadores que favoreçam essas interações.

Ao estudar o apego, Rossetti-Ferreira (2004,2006) relaciona os resultados produzidos em suas pesquisas aos estudos que apontaram para a pobreza do ambiente (físico e relacional) como possível explicação para os efeitos perniciosos dos orfanatos no desenvolvimento das crianças, atribuindo tal prejuízo muito mais à privação geral de estímulos do que à separação ou privação da mãe propriamente dita. Nessa direção, como interpretam Darahen, Silva e Costa (2009), Rossetti-Ferreira considerou as creches como espaços de socialização das crianças, sem prejuízo às suas relações com a figura materna e nem ao seu desenvolvimento.

Na prática pedagógica da creche, estão envolvidos diversos sujeitos: bebês e crianças pequenas, educadores(as), gestores(as)¹, famílias e comunidade. Em se tratando do berçário, os bebês, portanto, são atores que devem ser considerados como participantes ativos nos acontecimentos da creche, tal como anunciam as DCNEIs (BRASIL, 2010, p.12), que considera a criança como:

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

A creche, portanto, revela-se um “local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 72), cada uma com sua própria trajetória, suas próprias experiências, misto de estilos e culturas (GANDINI, 2008), ao qual se caracteriza como:

espaço institucional não doméstico, [...] estabelecimento educacional público ou privado que educa e cuida de crianças de 0 a 3 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulado e supervisionado por órgão competente do sistema de ensino e submetido a controle social (BRASIL, 2010, p.4).

Assim, a creche é espaço-tempo de relações humanas vividas cotidianamente em que todos se influenciam e aprendem.

Método

Partindo dessa rede de referências, concebeu-se esta pesquisa pedagógica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999), caracterizada como estudo de caso único (YIN, 2005; STAKE, 2011). O

¹ Elegeu-se o termo “gestores(as)” para representar a equipe formada por direção, vice-direção e coordenação pedagógica.

contexto do estudo, foi uma creche que integra a rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo/SP, localizando-se na zona urbana. O município possui um histórico de industrialização forte no século XX e, atualmente, destacando-se como um dos vinte municípios mais ricos do país e o quarto mais rico do estado de São Paulo. Em 2016, as matrículas da creche somaram 15.928 crianças, na pré-escola 17.207 e no ensino fundamental I 44.649.

Na creche estudada, o atendimento aos bebês e crianças acontece das 7h30 às 17h30. São atendidos 283 bebês e crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses. A creche é uma das maiores da rede municipal de São Bernardo do Campo, anualmente atende de 5 a 6 turmas de berçário, fator que influenciou a escolha como campo da pesquisa empírica, pois se acredita que os saberes específicos sobre a pedagogia de bebês circulem com maior ênfase. Atualmente, a creche possui 92 funcionários. Estiveram envolvidas na pesquisa 10 profissionais da creche, a saber: a diretora, a professora respondendo pela vice-direção (PRVD), a coordenadora pedagógica (CP)², duas professoras do berçário inicial - do período da manhã e da tarde-, duas professoras do berçário final - do período da manhã e da tarde-, duas auxiliares em educação do berçário inicial e uma auxiliar em educação do berçário final³.

Para a produção dos dados, recorreu-se à análise documental; à observação do cotidiano de duas turmas de berçário, com bebês de 5 a 22 meses; ao acompanhamento de momentos formativos da unidade e às entrevistas semiestruturadas, envolvendo três profissionais da gestão, quatro professoras e três auxiliares em educação. O estudo empírico estendeu-se de fevereiro a novembro de 2017.

Achados do Estudo: explicitação de uma pedagogia do brincar nos berçários da creche: teorias, crenças e práticas

O desejo investigativo dos bebês e dos adultos: do anúncio à ação

A equipe da creche anuncia no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que concebe,

[...] o ato de aprender como experiência significativa, tanto para as crianças como para os adultos; o objetivo da ação educativa é que ambos descubram o desejo envolvido na investigação. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016, p. 21).

As gestoras e as educadoras estão implicadas com a promoção de desenvolvimento profissional e institucional, investindo em processos de transformação e qualificação de práticas a partir de processos formativos centrados na unidade e pautados na participação da equipe e das famílias, com foco nas experiências e aprendizagens infantis, nos termos defendidos pelas pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Como ilustração, destacamos as reflexões coletivas sobre a melhoria do espaço da brinquedoteca, sobre o cesto dos tesouros e o brincar heurístico, demonstrando que as formações na creche estão implicadas com o processo de desenvolvimento profissional individual e institucional, considerando as situações concretas vivenciadas.

A gente teve formação sobre brinquedo heurístico e a gente até está criando a nossa cesta [...] a formação foi bacana! As crianças tendem mesmo a brincar com coisas que não são brinquedos (Depoimento da educadora B do berçário final).

A formação continuada relativa ao brincar heurístico foi referenciada por um modelo pedagógico participativo – Goldschmied - que explicita seus princípios e conceitos fundamentados na ética e nas relações democráticas, especialmente dentro de uma pedagogia para a primeira infância, portanto pôde ser ressignificada pela educadora, conforme o depoimento acima, em que ela reforça: “as crianças tendem mesmo a brincar com coisas que não são brinquedos”, realizando

2 Na pesquisa a equipe formada pela diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica é denominada “gestoras”.

3 Na pesquisa professoras e auxiliares em educação são denominadas “educadoras”.

uma correspondência entre o enunciado teórico e suas observações da prática cotidiana no berçário.

Não obstante a realidade presente o foco de reflexões e estudos, consideramos que a relevância desse exercício reside no retorno dessas reflexões para a prática promovendo o desenvolvimento da equipe e a transformação de práticas, num genuíno sentido praxiológico. Esse retorno não foi observado após a formação sobre o brincar heurístico durante o tempo de realização da pesquisa empírica.

O estudo sobre o cesto dos tesouros e a brincadeira heurística não teve continuidade após abril nos momentos coletivos de formação. Há professoras que incrementaram a utilização de materiais não estruturados, mas sem um trabalho sistemático. Uma turma de berçário inicial utilizou um cesto dos tesouros que eu preparei e ao longo do ano fez algumas alterações renovando os objetos. (Depoimento da coordenadora pedagógica).

Nesse sentido, o grande desafio da equipe situa-se na transposição dos estudos para a prática. Algumas condições ainda precisam ser efetivamente conquistadas: a quebra do isolamento e motivação advinda de um projeto colaborativamente construído, com base na escuta e observação de bebês e famílias, bem como no respeito a todos como aprendizes, concretizado também no apoio ao contexto por parte de um mediador pedagógico - a equipe gestora da creche (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013).

Os bebês brincam: ‘a gente oferece um monte de brinquedos’

O texto do PPP da creche caracteriza o bebê como um sujeito que brinca com adultos, com seu próprio corpo com sons, brinquedos e colegas. Ainda assim, no próprio documento, na área de conhecimento denominada “brincar”, as definições da brincadeira se resumem ao brincar simbólico, ancoradas nas teorias de Vygotsky para o qual a denominação “brincar” se aplica para as crianças na fase pré-escolar, momento em que a situação imaginária está presente⁴. Cabe frisar que Vygotsky foi bastante citado como embasamento teórico da graduação das gestoras e professoras, destacando-se como significativo nas redes de significações pessoais.

O PPP da creche encontra-se amplamente aportado na Proposta Curricular para a Educação Infantil Municipal (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007) que, ao não tratar especificamente da brincadeira dos bebês, deixa uma lacuna a ser preenchida por cada equipe escolar. O tratamento relacionado às crianças bem pequenas, no referido documento, se resume à manutenção dos materiais ofertados e ao “cuidado com peças pequenas que possam ir à boca, nariz, ouvido etc., ocasionando acidentes” (Ibid. p. 32).

A leitura das atas resultantes dos momentos formativos da creche permitiu-nos ratificar essa análise, especialmente nas discussões coletivas decorrentes do uso do espaço da brinquedoteca, resultando na construção de *kits* de temas de brincadeiras simbólicas (médico, escritório, casinha, etc.) desconsiderando outras possibilidades do brincar, que não o faz-de-conta, nesse espaço coletivo da creche.

Observamos, na turma do berçário final, que os brinquedos disponibilizados no decorrer da pesquisa foram, além de sucatas e peças de encaixe, bonecas, panelinhas, fogão e tábua de passar roupa de brinquedo, em consonância com a indicação do PPP da creche:

Para os bebês do berçário final, os brinquedos mais adequados são compostos por simbólicos como panelinhas, ferramentas, bonecas, carrinhos, entre outros como embalagens recicláveis, além dos vários espaços que incentivam o desenvolvimento. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016, p. 28).

Porém, apenas ao final do ano, observamos que os bebês do berçário final – com idade

4 É inegável a contribuição de Vygotsky para a educação, inovando as teorias que se tinha à época, entendendo a aprendizagem como um processo de natureza coletiva e cultural.

entre 15 e 22 meses - estavam realizando pequenas ações imitativas de forma autônoma. Anterior a esse período, os bebês brincavam seguindo os modelos dados pelas educadoras. Conforme nos elucidou Kishimoto e Freyberger (BRASIL, 2012, p.12).

A criança começa a imitar ações e situações que observa quando já dispõe de imagem mental, o que ocorre em torno dos dois anos. Ela só vai assumir determinados papéis, como de motorista, mãe, professora, quando entra no faz de conta e compreende as funções desses personagens na sociedade: do motorista que dirige carros, da professora que educa as crianças ou da mãe que dá comida para o bebê. As imitações anteriores, embora importantes, são repetições de ações observadas pelas crianças sem a compreensão dos papéis desempenhados.

No registro do berçário inicial, as educadoras pontuaram que sempre oferecem diferentes tipos de brinquedos.

Nessa semana foi ampliado o horário de adaptação e percebemos que mesmo com a mudança as crianças ficaram bem. A F continua chorando, mas já conseguimos distraí-la em alguns momentos. Sempre oferecemos diferentes tipos de brinquedos. (Trecho do registro do berçário inicial).

A educadora G, em depoimento, também enfatizou essa prática:

Todos os dias a gente coloca vários brinquedos para eles e conseguimos identificar aquilo que eles gostam mais, como aqueles potinhos que vão um dentro do outro, o plástico bolha eles gostam bastante, o celofane, as sucatas e os chocalhos que fazem barulho. (Depoimento da educadora G do berçário inicial).

O depoimento da coordenadora pedagógica demonstrou atenção a esse detalhe do planejamento e prática com os bebês: *“às vezes a gente só joga lá os brinquedos, mas não é assim, tem que ver quais brinquedos são”*. (Depoimento da coordenadora pedagógica).

A manifestação da coordenadora pedagógica sugere sua preocupação com a qualidade da oferta de brinquedos que sejam verdadeiramente responsivos à curiosidade dos bebês, conforme nos lembrou Kishimoto e Freyberger (2012), oferecer brinquedos aos bebês e às crianças não garante uma brincadeira de qualidade.

As gestoras e as educadoras, bem como o texto do PPP da creche, enfatizaram que o trabalho nos berçários está relacionado com experiências utilizando os cinco sentidos.

Trabalhamos bastante com sensações, que a gente sabe que é bem importante nessa faixa etária e a gente vai contemplando (Depoimento da educadora N do berçário final).

No entanto, observamos que oferecem brinquedos e objetos que não potencializam essa condição. Nos dois berçários observados a gama de brinquedos e objetos presentes eram em sua maioria chocalhos, livros-brinquedo, encaixes e pelúcias cuja materialidade e finalidade restringem percepções e ações dos bebês.

Cabe ressaltar que a aquisição de brinquedos e materiais é realizada pela Associação de Pais e Mestres (APM) formada por educadoras, gestoras e famílias, deliberadas em reuniões mensais, espaço privilegiado para que escola e família discutam as necessidades pedagógicas da escola em prol das aprendizagens dos bebês e crianças.

O envolvimento das famílias é preconizado como fundamental para a ampliação da cultura do brincar dos bebês e crianças, evidenciado nas pesquisas de Araújo (2017), ao passo que garante a continuidade das experiências vividas nos dois âmbitos: a creche e a casa, convergindo com as

possibilidades sugeridas por Kishimoto (2010, p. 17):

Os registros do brincar livre das crianças, que são marcas de um tempo e um lugar, ou seja, são marcas históricas deixadas pelas crianças, podem ser aproveitados para o planejamento de atividades dirigidas, com a participação das crianças e suas famílias. Como registro e documentação dos brinquedos e brincadeiras, o portfólio pode circular na casa das crianças, para que as famílias colaborem informando as brincadeiras preferidas de seus filhos e saibam como eles aprendem e se desenvolvem ampliando a cultura do brincar. É um material que ajuda a integrar a família à creche e à pré-escola quando os pais dão sequência, em casa, às atividades do centro infantil, inserindo comentários, fotografias ou objetos que agregam novos sentidos aos registros.

Portanto, as reflexões realizadas nos espaços formativos da creche acerca do brincar precisariam alcançar o âmbito das famílias, com possibilidade para as trocas de saberes pedagógicos e da formação de uma comunidade sobre o tema, reverberando em ações coletivas articuladas objetivando a ampliação da cultura do brincar do bebê e da criança bem pequena.

Os bebês brincam entre si: o que se faz com essa constatação?

Novamente, citamos o trecho do PPP da creche para iniciar a interpretação.

Os bebês [...] brincam com o rosto do adulto, com seus próprios pés e mãos, com sons, brinquedos e com outras crianças” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016, p. 22 – itálico nosso).

As educadoras concordaram com o PPP e, nos depoimentos, surgiram as seguintes falas:

Os bebês brincam interagindo, entre eles mesmos [...] Acho que os bebês brincam entre eles, já começam a iniciar essas brincadeiras entre eles. (Depoimento da educadora E do berçário inicial).

Os bebês brincam [...] também com os colegas. (Depoimento da educadora D do berçário inicial).

Nesse mesmo sentido, a diretora declarou:

Vejo duas principais ações dos bebês: a brincadeira e a interação. São dois eixos que norteiam a formação e os desdobramentos dos assuntos. (Depoimento da diretora da creche).

Apesar da concordância dos discursos sobre a capacidade interativa dos bebês entre eles, nos dois berçários pesquisados, ocorreram episódios nos quais as educadoras separaram bebês que demonstravam interesse pelo objeto que estava em posse de outro bebê.

Uma das educadoras do berçário final revelou que já observou que os bebês:

Gostam de explorar o espaço, eles adoram as colmeias, adoram se esconder. São coisas que eles fazem entre eles, se escondem e ficam mostrando para os amigos” (Depoimento da educadora B do berçário final).

Nesse depoimento, diferentemente dos episódios presenciados, não se nota indícios do interesse em comum sobre um objeto, razão pela qual possa ter sido considerado positivo pela educadora.

Concluimos que a aproximação corporal entre dois bebês quando há interesse por um objeto em comum é considerada pelas educadoras como interação conflituosa entre os bebês, razão pela qual se antecipam em separá-los e oferecer outro brinquedo a um dos bebês.

Aguardar, observar e interpretar essas ações poderiam garantir intervenções assertivas às aprendizagens dos pequenos. Citamos como exemplo a pesquisa *Interações de bebês em creches* em que se observa que quando o adulto vê um bebê se aproximando do outro que porta um objeto, logo acredita que a criança está demonstrando interesse pelo objeto e lhe oferece outro semelhante, interrompendo as interações. Na realidade, o bebê está interessado justamente na relação bebê-objeto-bebê. (ANJOS et al., 2004).

O estudo apontou que a incompletude motora do bebê pode ser um elemento capaz de prolongar um episódio de interação entre crianças pequenas ou mesmo propiciar o surgimento de novos episódios de interação (FRANCHI; et al., 2003). Nesse sentido, Isabelle Deligne, estudiosa da Abordagem Pikler, orienta as educadoras a respeitarem as pulsões do período sensório-motor e transformá-las em capacidade de convívio social (informação verbal)⁵.

No vídeo produzido pelo CINDEDI, *Bebê Interage com Bebê?* (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2007), a professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira enfatizou que na presença da crença na interação entre bebês em coetâneos, as educadoras são responsáveis por organizar os ambientes e ter uma atitude respeitadora que favoreçam essas interações.

Rossetti-Ferreira (2004) apontou que a percepção das educadoras sobre esses episódios de interação entre bebês como promotores de aprendizagem dependerá de suas redes de significações formadas pelos inúmeros conceitos e significados científicos e culturais que as construíram e são por elas construídos, como parte de uma comunidade escolar de uma determinada cultura, em um determinado período sócio-histórico.

Assim, embora no discurso, tanto as gestoras quanto as educadoras considerem que os bebês brincam e interagem, na prática demonstram um *daltonismo* ao que diz respeito às suas próprias crenças e práticas (itálico das autoras). Daí a necessidade de uma formação em contexto, acerca das brincadeiras interativas entre os bebês, que reflita criticamente e construa a inovação e a mudança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013).

‘Planejamos e registramos o brincar sempre: quando ele está engatinhando o estimulamos a andar’

Encontramos alguns depoimentos muito semelhantes de gestoras e educadoras dos berçários da creche:

Toda a brincadeira é planejada. Tem a brincadeira espontânea dentro do planejado, por exemplo: tem o parque, mas o professor planeja: O que eu quero agora? Vou ensiná-los a subir no escorregador. (Depoimento da vice-diretora)

Sim, planejo. Agora a gente tem colocado cada vez mais a questão do corpo e movimento [...] Agora que já estão engatinhando, a gente faz caixas de apoio para ficarem de pé. (Depoimento da educadora F do berçário inicial).

Se atentar ao engatinhar, aos movimentos, depois andar, então é todo um processo bem válido no berçário. (Depoimento da educadora E do berçário inicial).

Alguns já andam, outros engatinham e aí você vai tentar estimular os que engatinham a andar. (Depoimento da educadora N do berçário final).

Além disso, notamos grande ênfase dos registros das educadoras do berçário ao desenvolvimento motor dos bebês, bem como durante as sessões de observação participante presenciamos as educadoras apoiarem os bebês em almofadas para que sentassem, ou mesmo os

⁵ Fala da pediatra e formadora, Isabelle Deligne no curso “Os encontros espontâneos entre crianças pequenas e o modo de intervenção dos adultos, se necessário”, Grupo Educar 0 a 3, em 11 nov. 2016.

colocarem sentados sem apoio e levando-os pelas mãos para treinar a marcha.

Relacionamos essa crença e episódios a uma possível interpretação equivocada do texto do PPP que elucida que: Bebês precisam de apoio, ajuda e incentivo para as suas descobertas motoras, para sentar, engatinhar, andar, correr, pendurar, subir. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016, p. 22).

Embora o PPP enfatize a importância do apoio, há uma fronteira tênue entre apoiar e forçar os corpos dos bebês a realizarem movimentos e posturas na ausência do equilíbrio necessário.

No âmbito das conquistas de movimentos e posturas, a Proposta Curricular (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007) diz que crianças entre 0 e 3 anos devem deslocar-se no espaço desenvolvendo uma atitude de confiança nas próprias habilidades motoras – andar, correr, pular etc. Embora o documento não mencione os movimentos e posturas anteriores e intermediárias dos bebês, cita a atitude de confiança conquistada apenas quando o bebê possui liberdade de movimentos e vai se sentindo feliz com suas conquistas autônomas, conversando com o que postula Falk (2011), estudiosa da abordagem Pikler.

Além dos motivos relatados, supomos que a ênfase na observação do desenvolvimento motor se deva por ser a primeira linguagem perceptível nos bebês, conforme afirmou Wallon (2015). O começo do desenvolvimento de uma criança é dominado pelo motor. No bebê, os movimentos são as primeiras manifestações psicológicas que podem ser observadas e têm significados. A função motora está constituída por movimentos orientados em direção às relações com o mundo que o rodeia. As pedagogias participativas acrescentam a essa afirmação que os bebês utilizam diversas linguagens para entrar em relação com o outro e com o mundo.

Em vista disso, a observação e escuta refinada das diferentes linguagens dos bebês, para além do movimento, oferecerão valiosos subsídios para o planejamento de contextos potentes e variados para as brincadeiras dos bebês (ARAÚJO, 2013), campo imprescindível a ser pautado nos espaços formativos da creche.

A troca de fraldas é um tempo de relação: o que isso tem a ver com a brincadeira?

As entrevistas com as educadoras, acrescidas das sessões de observação participante nos berçários, demonstraram que as educadoras valorizam o vínculo, o apego, o toque e a necessidade do adulto estar atento à relação com os bebês nos momentos do dia.

Nesse sentido, as gestoras citaram a troca de fraldas como um momento privilegiado de atenção individual ao bebê, bem como a valorização do relacionamento respeitoso das educadoras com as crianças, elucidando que são aspectos que estão sempre no plano de fundo das formações que coordenam, conforme depoimento da coordenadora pedagógica:

Quando falo da troca de fraldas, parece que esta troca é menos pedagógica [...] Já é a quinta troca de fralda, então é a quinta oportunidade de estar com o bebê e fazer toda uma ação pedagógica: olhar, conversar, cuidar. Mas parece que isso não vale! (Depoimento da coordenadora pedagógica).

Embora as gestoras valorizem os momentos de cuidados corporais individuais, não se encontrou menção que explicitem e justifiquem a importância desse período individual privilegiado com cada bebê. A coordenadora pedagógica, inclusive, termina sua fala dizendo: “Parece que isso não vale!” E por que valeria? A importância desse momento precisaria estar explícita durante as formações que coordena, dialogando com a prática e teorias que tratam desse aspecto, como os modelos pedagógicos participativos de Goldschmied e Jackson (2006) e Pikler (2010), Falk, (2011).

No depoimento de uma das educadoras do berçário, encontramos uma inter-relação que justifica a importância dessa interação mais próxima entre o adulto e o bebê, relacionando-a, inclusive à segurança do bebê para brincar e que, de certa forma, complementa a fala da coordenadora pedagógica.

Tem o lado afetivo que eles realmente se apegam, vão criando aquele vínculo com a gente no dia a dia [...] Eles têm

a segurança no educador, então você sente que a criança se sente mais segura para tudo: para brincar, para se desenvolver no geral. (Depoimento da educadora F do berçário inicial).

Correspondente a essa fala, nos modelos pedagógicos de raiz participativa, as teorias, crenças e princípios estão explícitos e, portanto, relacionam-se a todas as dimensões do trabalho pedagógico com os bebês e crianças. O desejo de atividade da criança depende da alegria, intimidade e segurança que possui com o adulto, que é estabelecida especialmente durante os cuidados (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006; PIKLER, 2010; FALK, 2011). Além disso, a possibilidade de a educadora estar, individualmente, com cada bebê acontece enquanto os demais se ocupam de brincadeiras.

Nesse aspecto, os diferentes saberes dos adultos precisariam ser compartilhados nos espaços formativos da creche. Os saberes precisam ter espaço institucionalizado para circular. O nível de mudança, conforme asseverou Fullan (2009) está fortemente relacionado com o nível em que os professores interagem com seus pares e com os outros, proporcionando ajuda técnica e apoio.

As brincadeiras dos bebês como pauta das formações: a efetivação nas práticas?

Entre os anos de 2010 e 2013, a Secretaria de Educação Municipal promoveu com a intermediação da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, encontros formativos envolvendo as equipes gestoras das creches e pré-escolas do município. Os assuntos estudados relacionaram-se ao desenvolvimento infantil, liderança e formação de equipes e reflexões acerca dos momentos da rotina da educação infantil validados pela Rede.

Durante o programa de formação contínua, as equipes gestoras tiveram contato com algumas produções relacionadas à educação em creches, a saber: *Descobrir Brincando* - que trata do cesto dos tesouros e da brincadeira heurística; *Os bebês entre eles* - resultado da pesquisa sobre as interações dos bebês; e *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* - livro que elucida o histórico do trabalho da pediatra Emmi Pikler e suas pesquisas.

Nesse período, o MEC lançou os cadernos *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches* (BRASIL, 2012), elaborados pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Adriana Freyberger, que foram amplamente distribuídos nas creches municipais. No material encontramos explicações sobre as principais brincadeiras dos bebês.

Concluimos, então, que as políticas públicas, nas esferas federal e municipal, foram responsáveis pelo primeiro contato das creches da Rede com pedagogias para a primeira infância de raiz participativa. Contudo, essas iniciativas não reverberaram em mudanças no currículo do município, servindo como referências na realização dos estudos das equipes gestoras e reflexões que ofertam para as educadoras nos espaços formativos dentro das instituições educacionais.

A coordenadora pedagógica proporcionou à equipe da creche o contato com a experiência do cesto dos tesouros e do brincar heurístico com objetos, com aporte teórico e prático. A equipe significou essa abordagem a partir de sua rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA, 2004), observando o que se relacionava ao que já se praticava, nesse sentido observamos conceitos interpretados de diferentes modos.

O conceito dos objetos utilizados na brincadeira foi interpretado de maneira simplificada, exemplificados pelas falas da gestão e educadoras:

Tivemos formação sobre as brincadeiras heurísticas e cesto dos tesouros. A gente está colocando os recicláveis. [...] Um pouco a gente já fazia, mas eu não achava que era tão pedagógico, embora eu ache que tudo na creche é pedagógico. A gente falava: “eles gostam, então a gente usa”, mas acho que são coisas que eles têm mais interesse. [...] A gente já colocava caixas, eles adoram. E a gente chegou a colocar algumas coisinhas, não chegou a ser um cesto dos tesouros como diz que tem que ter ampla quantidade de material, mas estamos

montando coisinhas assim (Depoimento da educadora F do berçário inicial).

Esse ano a coordenadora falou sobre o cesto dos tesouros que é onde você faz o que chamam de sucatas. Você pega a cesta, coloca vários objetos que eles não conhecem, diversificados e você coloca num canto da sala e eles vão pegando. Você tem a caixa de sucata, mas de vez em quando você pega o cesto para fazer de forma diferenciada, para ver se eles têm a curiosidade de pegar. Eu sempre percebi que é um dos brinquedos que as crianças mais gostam, mas eu nunca tinha feito a relação com a questão da descoberta (Depoimento da educadora C do berçário final).

No cesto dos tesouros e na brincadeira heurística os materiais não devem ter uma função pré-determinada, devem ser não estruturados, porém o princípio fundamental revela-se na oferta de materiais com múltiplas possibilidades sensoriais, já que o plástico está presente na maioria dos brinquedos fabricados pelas indústrias e, também, nas sucatas.

A interpretação de que o cesto dos tesouros deve ser colocado em um canto da sala também pode ser considerada equivocada, já que, segundo Goldschmied e Jackson (2006), o cesto deve ser posicionado de forma que os bebês possam estar em volta do mesmo para brincar. A organização da sala em cantos é muito difundida entre as educadoras da rede municipal, estando presentes nos dois documentos curriculares para creches (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, 2007) por proporcionar uma área central descongestionada.

Destacamos, nas fontes da pesquisa que trataram desse tema, a menção da importância da descoberta feita pelo bebê, autonomamente, pelos sentidos e pelo movimento corporal, relacionada à sua própria curiosidade, desconstruindo a crença inicial de que é preciso ensinar o bebê o que fazer com objetos e brinquedos. Assim, gestoras e educadoras demonstraram que estão construindo a noção do papel da educadora enquanto organizadora do espaço e materiais de modo convidativo, garantindo autonomia, individualidade, prazer e interações entre os bebês, indo ao encontro dos fundamentos preconizados por Goldschmied e Jackson (2006).

Na ata do último HTPC sobre o brincar heurístico, encontramos registro de uma reflexão relevante da equipe que remete à importância do uso de um modelo pedagógico como janela (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). A equipe considerou como uma grande contribuição o conhecimento dos princípios e fundamentos do brincar heurístico, que poderão ser transpostos em outras propostas e espaços da creche através de ressignificações coletivas e individuais das educadoras.

As brincadeiras dos bebês estiveram em pauta em poucos encontros formativos com a equipe não se constituindo, portanto, em uma mudança institucional.

O grande potencial da formação encontra continuidade na figura de um mediador pedagógico que engaja as educadoras em um projeto coletivo comum, com a participação das famílias e inclusão desses objetivos no PPP da creche para que de fato, se dê conta da reverberação em práticas consistentes e intencionais no âmbito das brincadeiras, rompendo com a lógica fragmentada das áreas de conhecimento presentes na Proposta Curricular do município, em que se evidencia forte norteador das práticas de pedagogias implícitas de raízes transmissivas para bebês na creche, que não evidencia saberes acerca da pedagogia específica para os pequenos.

Considerações finais

Retomada a premissa que orientou os argumentos neste estudo – o currículo dos berçários subordinado ao currículo planejado para crianças mais velhas confirmou que alguns conhecimentos específicos da pedagogia com bebês nas brincadeiras estão presentes, de forma embrionária, no PPP, nas formações continuadas oferecidas pelas gestoras da creche e em algumas falas e ações das educadoras.

O PPP da creche, cuidadoso em relação à caracterização dos bebês dos berçários inicial e final, inclusive citando o brincar do bebê com o próprio corpo, com o corpo do adulto e com outros

bebês, considera pouco os bebês nos demais títulos do documento, que se guia pela organização curricular preconizada pela Proposta Curricular municipal para a educação infantil em áreas de conhecimento.

Os estudos realizados em programa de formação contínua ofertado pela Secretaria de Educação, bem como os estudos das DCNEIs, foram apontados pelas gestoras como fundamentais para o aprofundamento das especificidades do brincar do bebê, responsáveis inclusive pelo conhecimento delas acerca das propostas de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, relacionadas ao cesto dos tesouros e ao brincar heurístico.

Em se tratando das formações contínuas em serviço, tendo como lócus a creche estudada, a Abordagem Pikler foi citada por uma professora como referência estudada em outra creche da rede em que trabalhou, enfatizando que acredita estar relacionada ao que pratica hoje na creche. O estudo acerca do cesto dos tesouros e do brincar heurístico foi citado por todas as educadoras (professoras e auxiliares em educação) revelando o significado que teve, individualmente, de novo, confirmando o valor de modelos pedagógicos baseados em conhecimentos explícitos participativos para a mudança.

Alguns equívocos poderão ser sanados com a possibilidade de se colocar em prática com os bebês essas experiências, transformando os significados individuais em uma cultura coletiva da creche. Nesse sentido, a **parceria com as famílias**,⁶ considerada como um dos princípios fundamentais para contextos de qualidade na creche, será fundamental no âmbito do conhecimento do que se pratica na creche, sendo as famílias parceiras, inclusive na recolha dos materiais para o uso dos bebês e crianças no brincar heurístico (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013) e na possibilidade de considerar o bebê potente e com ação independente (FALK, 2011).

Identificamos que a educadora, além de conhecer as características das fases do desenvolvimento infantil, tenha **focalização na observação** como instrumento de qualificação das suas reflexões, registros e práticas, porque cada bebê é singular e tem direito a um ambiente que responda aos seus interesses e necessidades, expressos por diferentes linguagens que exigem um olhar e escuta no exercício de observar, registrar e interpretar.

Ainda é preciso ampliar a compreensão de que a **imagem de criança ativa e competente** significa autonomia, possibilidade de escolha e de livre movimento, que se aplica aos momentos da rotina, desde o brincar, como durante as refeições, deslocamentos, etc., pois funciona como uma mensagem subliminar do que se espera dela e da crença em sua potência. Surge uma indagação a ser feita às educadoras e gestoras implicadas nas creches e berçários: quanto sabe e pode o bebê mesmo antes de sentar ou engatinhar? E antes da conquista da marcha estável?

Verificamos que há **centralidade nas interações** entre educadoras e bebês no sentido de brincar junto ou realizar momentos de alimentação e cuidado, bem como em atividades coletivas como rodas de história e música, mas que, por outro lado, os bebês interagem entre si em momentos pontuais, monitorados pelas educadoras e que as aproximações entre eles são rapidamente interpretadas como conflituosas pelas educadoras.

A organização do espaço e a disponibilização de brinquedos e materiais de diferentes texturas, que causem diferentes impressões, objetos de uso cotidiano e da natureza, para além do plástico e da pelúcia, brinquedos e objetos cuja finalidade será dada pela ação do bebê, ainda representa um desafio para o coletivo da creche. Um **ambiente seguro, confortável e estimulante** é central para uma pedagogia de qualidade, que o bebê precisa de um contexto que respeite e potencialize as possibilidades de explorar, comunicar e construir sentidos (ARAÚJO, 2013).

A interpretação dos dados nos faz concluir que há o início de uma ruptura com a pedagogia transmissiva. Em alguns discursos há prevalência de uma pedagogia explícita participativa em trechos do PPP, nas atas e entrevistas, porém ainda não se sabe como fazê-la, prevalecendo a prática tácita e rotineira. Além disso, o desconhecimento das especificidades de como fazer a pedagogia explícita participativa, também teve como consequência o uso da televisão de maneira espontânea, utilizada como substituta das brincadeiras e interações preconizadas nas DCNEIs.

Embora o documento curricular da rede municipal de São Bernardo do Campo exerça influência nos discursos e práticas relacionadas às brincadeiras dos bebês das creches, sendo,

⁶ Os negritos presentes nessa conclusão referem-se aos cinco princípios centrais definidores da qualidade no contexto da creche, conforme Araújo e Monteiro (2017).

inclusive, importadas das pedagogias para crianças maiores, é no interior das unidades de educação infantil que se podem revelar as práticas, realmente, democráticas e fundamentadas.

Os avanços na práxis com bebês podem encontrar espaço fértil na creche, por ser espaço coletivo e de ações contextualizadas. Por isso, é urgente romper com práticas isoladas, pois as inovações se sustentam em um projeto coletivo e compartilhado entre formadores, educadores e famílias, essência das pedagogias participativas. Contextos educativos mais qualificados podem potencializar mudanças em uma esfera macro, das políticas públicas para a educação da primeira infância, e garantir um olhar cuidadoso, particularmente, à pedagogia dos bebês.

Referências

AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Bebê interage com bebê? DVD, Pseudo Vídeo produtora, 2007.**

ANJOS, A.M. et al. *Interações de bebês em creches*. In: **Estudos de Psicologia**, 2004, 9(3), p. 513-522.

ARAÚJO, S. B. Dimensões da pedagogia em creches: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ARAÚJO, S. B. **Educação em creche: Participação e Diversidade**. Porto: Editora Porto, 2013.

_____. Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP**, v. 25, n. 3, set./dez. 2014, p. 100-115.

_____, MONTEIRO, T. Pedagogias Explícitas em Creche: relato de uma investigação-ação em contexto português. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v.4, n.1. 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/20>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

DARAHEN, G. C.; SILVA, A. P. S.; COSTA, N. R. A. Da teoria de apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. **Revista Temas em Psicologia**. 2009, vol. 17, n. 1, p. 191-207. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n1/v17n1a16.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

DELIGNE, I. **Os encontros espontâneos entre crianças pequenas e o modo de intervenção dos adultos, se necessário**. Grupo Educar 0 a 3, 2016. (Comunicação oral).

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy**; Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

FOCHI, P.S. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contexto de vida coletiva**. Dissertação de mestrado. Universidade do Rio Grande do Sul, 2013.

FORMOSINHO, J. Prefácio. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

_____; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Perspectiva pedagógica da Associação Criança:*

pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, T.M., OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 188-216.

FRANCHI e VASCONCELOS, C. R.; et al. A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. In: **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(2), p. 293-301.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**; Tradução: Marlon Xavier. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

KÁLLÓ, E. BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Editora Omnisciência, 2017.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos Infantis**. São Paulo: Editora Vozes, 1993.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro, 2010.

_____. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.) **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MAJEM, T.; ÒDENA, P. **Descobrir brincando**. Formação de professores. Serie educação infantil em movimento. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007, p. 13-37.

_____. ARAÚJO, S. B. A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ARAÚJO, S. B. **Educação em creche: Participação e Diversidade**. Porto: Editora Porto, 2013.

_____. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **Revista Textura (ULBRA)**. V.18.n. 36. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1747/1457>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PIKLER, E. **Moverse em libertad: desarrollo de la motricidad global**. Madrid: Narcea Ediciones, 2010.

PINAZZA, M.A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre, Penso, 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Introdução - Tecemos a RedSig e este livro seguindo a receita do poeta. In: ROSSETTI-FERREIRA, et. al. (orgs.) **A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Editora Penso, 2004. p. 16-22.

_____. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois.

In: COLINVAUX, D.; BANKS, L.; DELL'AGLIO, D. D. (Orgs.). **Psicologia e desenvolvimento**: Reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19-59.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **A Educação Infantil em São Bernardo do Campo**: Uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEI's. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1992.

_____. **Proposta Curricular de São Bernardo do Campo**. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais: 2007.

_____. **Projeto Político Pedagógico da creche**, 2016.

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDOS, A.; FEDER, A. S. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Loczy; Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em 30 de julho de 2019.
Aceito em 4 de setembro de 2019.